

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Eliška Sechovcová

Význam hry pro psychický vývoj dítěte

Importance of children's play for mental development

Děkuji paní Prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za její podporující přístup, poskytnuté rady a moudré připomínky při zpracování mé bakalářské práce. Janě Matějkové za kontrolu citací a Jiřině Sněhotové za pomoc při zpracovávání výzkumného návrhu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Všechny překlady anglické literatury jsem si vytvořila sama.

V Praze dne

.....

Eliška Sechovcová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá vlivem hry na psychický vývoj dítěte od narození po předškolní věk. První část je věnována obecnému pojmu hra, vymezení tohoto pojmu, představení jednotlivých přístupů k dětské hře a základním charakteristikám her. Další část popisuje jednotlivé etapy vývoje a hru v konkrétních obdobích (novorozenec, kojenec, batole a předškolní dítě), kdy je nejprve stručně teoreticky popsáno dané období a poté hra v konkrétním období, kam patří těžiště této práce. Třetí oddíl teoretické části se věnuje sociálním skupinám, ve kterých hra probíhá. Na závěr v praktické části je navržen výzkum v oblasti herní situace v předškolním zařízení.

Klíčová slova

Hra, vývojová stadia, děti, psychický vývoj, sociální skupiny

Abstract

The bachelor's thesis deals with the influence of play on children's mental development from birth to preschool age. The first chapter is dedicated to general concept of children's play, its definition, the main different approaches to children's play and the basic characteristics of play. The next section describes the main stages of development and play from the birth in the specific periods (newborn, infant, toddler, preschool child) when the exact period is briefly described theoretically and then the most of the work is dedicated to play in this periods. The third section of theoretical part focuses on social groups in which play takes place. In conclusion, the practical part, there is designed research in the field of specifics of children's play preschool institution.

Key words

Play, developmental stages, children, mental development, social groups

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. HRA.....	9
1.1. Vymezení pojmu hra	9
1.2. Různé přístupy ke hře	12
1.3. Charakteristické znaky hry	13
2. VÝVOJOVÉ ETAPY A HRA.....	14
2.1. Novorozenecké období a hra.....	14
2.1.1. Novorozenecké období.....	14
2.1.2. Novorozenecké období a hra.....	16
2.2. Kojenecké období a hra.....	17
2.2.1. Kojenecké období.....	17
2.2.2. Kojenecké období a hra.....	19
2.3. Batole a hra.....	27
2.3.1. Období batolete	27
2.3.2. Hra v období batolete	29
2.4. Předškolní dítě a hra.....	32
2.4.1. Období předškolního dítěte.....	32
2.4.2. Předškolní dítě a hra.....	33
3. SOCIÁLNÍ SKUPINY, VE KTERÝCH HRA PROBÍHÁ	36
3.1. Rodičovská dyáda	37
3.1.1. Porovnání specifik hry matky a otce.....	39
3.2. Sourozenci.....	40
3.3. Širší rodina – prarodiče.....	40
3.4. Vrstevníci.....	41
3.5. Instituce – předškolní zařízení.....	43

PRAKTICKÁ ČÁST	45
4. NÁVRH VÝZKUMU.....	45
4.1. Úvod	45
4.2. Hypotéza	45
4.3. Popis výzkumné metody	46
4.4. Analýza proměnných.....	48
4.5. Výzkumný soubor	48
4.6. Diskuze	49
4.7. Závěr výzkumného projektu.....	50
ZÁVĚR	51
LITERATURA.....	52

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá významem hry pro psychický vývoj dítěte v období od narození po předškolní věk. Nejvíce se budu zabývat tím, zda a do jaké míry se hra podílí na utváření a formování činností jedince a hlavně na rozvíjení a utváření dispozičních struktur osobnosti dítěte.

První část se věnuje obecnému pojmu hra, s využitím literatury se pokouší hru definovat, popisuje různé přístupy ke hře, její charakteristické znaky a vymezení oproti souvisejícím pojmům.

Stěžejní část práce je tvořena stručným teoretickým popisem jednotlivých vývojových období a poté na hru vyskytující se v těchto obdobích. Při popisu hry se opírám o teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta, protože vývoj dětské hry jde ruku v ruce s tímto vývojem. Ve své práci jsem se rozhodla věnovat zejména období kojeneckému a období batolete, s těmito dětmi mám sama největší zkušenosti ze své praxe.

Třetí část je tvořena popisem sociálních skupin, ve kterých hra probíhá a jejich participaci v herní situaci. Zabývám se zde nejdříve rodičovskou dyádou a specifiky chování matky a otce, dále sourozenci, jako druhou nejvýznamnější skupinou, ve které hra probíhá, poté se zaměřím na širší rodinu – prarodiče a nakonec na vrstevníky a předškolní instituci – mateřskou školu.

Praktickou část tvoří návrh výzkumné studie, která zabíhá do oblasti předškolních zařízení a specifik hry v nich probíhajících v závislosti na věku umístění dítěte do tohoto zařízení.

Téma dětské hry bylo velmi frekventované v 80. – 90. letech 20. století, avšak v současné době se zdá, že zájem o něj opadá. Proto je také část literárních zdrojů, ze kterých práce vychází, staršího data. Dle mého názoru to ovšem není na škodu, protože se jedná o velmi propracované zdroje, které do tohoto tématu vnesly zajímavé a cenné poznatky.

Ve své práci se věnuji hře zdravých dětí, neuvažuji tedy v žádném směru o patologii. Bohužel se práce ze stejných důvodů vyhýbá tématům jako vztah matka-dítě, intuitivní rodičovství apod. Tato témata jsou pro koncept hry velmi významná, avšak vystačila by na samostatnou práci.

TEORETICKÁ ČÁST

1. HRA

1.1. Vymezení pojmu hra

Je velmi těžké vymezit pojem hra přesnou definicí, většina autorů se shoduje, že hra je zcela jasná kategorie lidské činnosti, která je nejhojněji vykonávána v období raného dětství, avšak zastupuje velké množství aktivit napříč celým vývojem člověka a nejen člověka.

„Hru chápeme jako specifickou formu činnosti prováděnou lidmi různého věku v nejrůznějších kulturních podmínkách i vyššími druhy zvířat, zejména mláďaty“ (Severová, 1982).

Prozatímni pokusy definovat pojem hra se shodly na tom, že se hra nedá jednoduše uchopit a definovat pomocí jednoho jediného konceptu.

Přesto, že pokusy o měření inteligence u dětí hru opomíjely, ukazuje se, že hravost je důležitým předpokladem pro správný vývoj dítěte a dokonce jako kořeny kultury (Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

Další z definic *„hry jako činnosti, která je motivována vnitřními potřebami dítěte, a která vzniká bez účelu daného zvenčí. Dítěti přináší radost a uspokojení, zároveň však má příznivé vývojové účinky v oblasti motoriky i duševního života dítěte“* (Sobotková & Dittrichová, 2006, s. 14).

Abychom se mohli alespoň pokusit definovat hru, je třeba nejdříve vymezit pojem **činnost**. Činnost je psychicky řízená aktivita organismu jako celku, jejímž prostřednictvím jedinec uskutečňuje své interakce s prostředím. Vnitřní příčinou pro zahajování těchto interakcí jsou potřeby jedince. Činnost působí na okolí jedince přetvářením podnětů z okolí tak, aby byly ve shodě s jeho aktuálními potřebami. Nejedná se však pouze o přetváření okolí, ale také o přetváření různých dispozičních struktur jeho osobnosti (Severová, 1982).

Pokud z činností, které dítě provádí, vydělíme ty činnosti, které slouží pro uspokojení svých základních potřeb tělesných, sociálních, stimulačních, získáme aktivity, které dítě dělá, protože je to baví a to jsou z větší části hry (Severová, 1982).

Důležité je také vymezit hru od experimentace, experimentace vzniká sama, je nahodilá, nepředvídaná a bez určení cíle. Naopak hra je úmyslná, má nad sebou jakýsi cíl,

který ji organizuje a dává jí souvislosti a ukončení. Ovšem experimentace někdy přechází v hru a naopak, podle toho, má-li činnost cíl nebo jestli ho postrádá (Příhoda, 1977).

Millarová (1968) uvádí, že hry mají velmi nespecifický **předmětný obsah**, ten může být různé povahy, zaměřen na různé předměty apod. Tato obsahová heterogennost souvisí pravděpodobně s tím, že většina her normálních zdravých dětí má **funkci učení**, dítě se při nich učí zvládat různé dovednosti a nabývá nových informací o svém okolí. Je předpokladem pro všestranný rozvoj dítěte. Dítě si hraje především proto, že ho to baví. Ve hře nejde o výsledek, ale především o průběh, o potěšení z realizace.

Hra a učení se proto v raném dětském věku dají od sebe jen těžko odlišit. Hra představuje činnosti a integrační procesy, které vznikají pro sebe samé v nestresových podmínkách, bez účelu daného zvenčí, a které se pouze zakládají na vnitřní motivaci (Largo, 2003 podle Martin & Gillernová, 2010).

Výzkumy ukazují, že povzbuzování dětí k **učení prostřednictvím hry** pomáhá zdravému rozvoji v oblasti kognice, řeči, sociálního a emocionálního vývoje, ale také dovedností pro řešení problémů (Ling-Ling Tsao, 2002).

Hra poskytuje dítěti nové způsoby zkoumání reality a rozdílné strategie řešení situací, se kterými se dítě musí vypořádávat, dovoluje tím dítěti objevovat nová zákoutí své imaginace. Hra dává dítěti prostor pro spontánní aktivity ve světě, který je velmi regulovaný a řízený všemi možnými normami. Proto se mnoho výzkumů shoduje na tom, že hra úzce souvisí s **kreativitou** a je vlastně první příležitostí pro kreativní počínání v životě dítěte (Garaigordobil & Berrueco, 2011).

V neposlední řadě je smyslem hry **relaxace**, odpočinek, uklidnění a načerpání nových sil. Hra je také využívána jako **prostředek terapie** dětí, děti jsou prostřednictvím hraček schopny vyřešit a znovu si prožít situace, se kterými se setkaly (Rezková, 2010).

Co se týče **motivace** ke hře, hra má mnoho různých motivů, ovšem předpokládá se, že ve zdravém podnětném prostředí je hra motivována specifickými potřebami učení a vývoje, proto má velký vývojový význam. Ten spočívá ve formativních účincích na různé stránky osobnosti dítěte (Severová, 1982).

Hra u dětí vychází z motivace seznámit se se svým sociálním a materiálním prostředím, pochopit neznámé a porozumět mu anebo aktivně vyvolávat a řídit probíhající události v okolí. Z tohoto pohledu můžeme hru definovat jako spontánní učení z vlastní iniciativy a pod vlastní kontrolou; jako jedincem určenou, bezcílnou exploraci a integraci zkušeností s předměty nebo společenskými partnery (Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

Pohonem hry je tedy kojencova vnitřní motivace, včetně zvědavosti, motivace zakusit sebeuspokojení, potřeba prozkoumávat okolí a počátkem druhého roku motivace něco zvládnout – tzv. „mastery motivation“ (Heckhausen, 1987 podle Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

Pokud bychom mluvili o motivaci ke hře u dětí, které vyrůstají v prostředí, které je nějakým způsobem znevýhodňující, slouží hra k odreagování, náhradnímu uspokojení či pomáhá řešení konfliktů (Severová, 1982).

Ze hry se také stává kontext, kde děti očima, rukama a ústy mohou prozkoumávat neznámé, shromažďovat a rozumět informacím na základě svých interakcí s okolím, kde se mohou učit odhalovat, vyvolávat a řídit probíhající události, cvičit si cílevědomé, intenční chování a procvičovat nové motorické a mentální dovednosti v zóně proximálního vývoje (Vygotskij, 2004).

Je zde ještě jeden pohled, kterým se můžeme na hru dívat. Jedná se o přístup, který hru chápe jako sled druhotných doplňkových **transakcí** (jednotek společenského styku), které směřují k jasně definovanému cíli, jedná se o obměňovanou soustavu často se opakujících zdánlivě racionálních transakcí se skrytou motivací (Berne, 2011).

My ovšem budeme hru chápat tak, jak jsem uvedla v textu výše, jako činnost typickou zejména pro děti.

Hra má mnoho různých využití, které okrajově zmíníme. Jedním z nich je **terapie hrou**, která se opírá o skutečnost, že je hra jistou formou „autoterapie“, kterou dítě zpracovává zmatky, smutky a starosti, hra poskytuje dětem bezpečné způsoby učení a možnosti vyzkoušet si nové chování. Posuzujeme obsah hry, využíváme ho k posunu pozornosti, přehrávání situací a uvědomění si tak, jejich významu, vedeme dítě k uvědomění emocí pomocí hry apod. (Oaklander, 2003).

K dalším využitím také patří **vyšetření založené na hře** (*play-based assesment*, tj. PBA), kombinuje pozorování dítěte při hře s možností účasti a intervence dospělého při této hře. Cílem je zjistit silné stránky i rezervy vývoje dítěte. Rodiče a učitelky tak shromažďují informace o dítěti prostřednictvím zúčastněného (sami se zúčastní interakce), či nezúčastněného (pouze sledují) pozorování s cílem určit blízké vývojové možnosti dítěte (Šírová, 2010).

V této práci se budu nejvíce zabývat tím, zda a do jaké míry se hra podílí na utváření a formování činností jedince a hlavně na rozvíjení a utváření dispozičních struktur osobnosti dítěte.

1.2. Různé přístupy ke hře

Přístupů, které se věnují původu a významu hry, existuje mnoho. Hra provází člověka v celém jeho historickém vývoji. O jejím etologickém významu není pochyb, hra pomáhá mláďatům při osvojování důležitých dovedností jako je lov, obranná teritorialita, orientace v hierarchii smečky apod. Tomuto pojetí se ve svých pracech věnuje Hanuš Papoušek, pro svou práci jsem se rozhodla jeho přístup blíže nerozvádět vzhledem k omezenému počtu stran bakalářské práce.

Hra bývá vnímána velmi odlišně a existuje proto mnoho teorií, které se původem a významem hry zabývají (Šulová, 2003):

S první takovou teorií přichází Hall a říká, že hrou si člověk cvičí **atavistické rudimentální (přežitě) funkce** a že se ve hře projevují jakési životně důležité dovednosti prapředků či nižších živočichů.

Ke hře můžeme přistupovat také jako k **relaxaci** po pracovní činnosti. Člověk se při hře **uvolňuje, nabírá** další energii (Lazarus).

Hra může být vnímána jako projev **nadbytku energie, času a životní síly**, která se ve velké míře projevuje u dětí právě proto, že ještě nejsou zatíženy pracovními nároky. Hra je podle Spencera **náhradou za pracovní činnost dospělých** a proto se děti do herní činnosti zapojují s takovým nasazením.

Gross chápe hru jako **přípravu na činnosti**, které bude člověk v životě potřebovat. Hra je v tomto směru chápána jako prostředek k procvičování, opakování, zkoušení, uplatňování a to vše bez rizika selhání či neúspěchu ve vážnějších životních situacích.

Nesmí být opomenuta také **emocionální podstata hry**. Hra umožňuje potlačení agresivity, očištění a odreagování organismu.

Hra slouží jako **prostředek učení nápodobou**, kdy je napodobivá hra mezi 3. – 6. rokem u dětí tou nejoblíbenější. Nejčastěji napodobují děti své rodiče a činnosti dospělých.

Hra úzce souvisí s **rozvojem kognitivních struktur** (vnímání, myšlení, paměť), v tomto smyslu umožňuje dítěti přizpůsobovat si realitu svým schopnostem (Piaget).

S tím souvisí také význam hry, který bývá spojován se **snadnou zaměnitelností přání a reality**. Předměty totiž v mysli dítěte dosud nemají ustálené vlastnosti a lze je tedy snadno zaměňovat.

1.3. Charakteristické znaky hry

Hra má různé znaky a rysy. Díky níže uvedeným znakům patří hra k vyhledávaným činnostem až do dospělosti (adrenalinové sporty, týmové sporty, ale patří sem i patologické hráčství).

Vymezením činnosti v předchozí kapitole jsem nastínila i znaky hry. Hra naplňuje znaky činnosti, avšak jsou zde specifické znaky, které vyplývají z odlišností subjektu hry. Týká se to rozdílů hlavně v oblasti motivačního a formativního obsahu her (Severová, 1982).

*„Hraní je vždy **smysluplné**. Jde především o vnitřní smysl, který vzniká až v průběhu hry a není předem daný. Co je hrajícím kladně pocíťováno? Radost, napětí, nejistota, náhoda, možnost kreativně zasahovat a měnit. Hra navozuje **emocionální napětí** a také vyladění do reálného prožitku. Hra je provázena pocitem svobody“* (Šulová, 2003, C1.1 s. 4).

Neméně důležitým znakem je fakt, že hra představuje **úzkou lávku mezi realitou a fantazií**. Fantazie je velmi důležitou součástí hry v předškolním věku, požitek ze hry si lze uchovat v paměti a později ho obohacovat a dotvářet. V tomto období také začíná dítě chápat, co je reálné a co smyšlené. Do hry se rádo vrací jako do příjemnější roviny prožívání (Šulová, 2003).

Jistě bychom našli mnoho způsobů, jak hry rozdělit. Dle Severové (1982) můžeme dělit hry do dvou skupin, některé plní funkci učení a některé s učením nesouvisí.

Hry, které **plní funkci učení**, mají motivaci ve vývojových potřebách. Předpokládáme tedy, že tyto hry svými účinky zasahují do dispozičních struktur osobnosti a tím je mění. Naopak hry s **učením nesouvisící** slouží především k vyřešení různých náročných situací, se kterými se dítě setkává. Tyto hry jsou velmi specifické, promítají se do nich problémy, se kterými se děti potýkají a vyznačují se tak odlišnostmi v rámci popisovaných znaků činnosti.

Hra působí na všechny složky osobnosti a nepůsobí na ně jen v dětství. Dle Šulové (2003) se uplatňuje v následujících třech oblastech:

V oblasti **kognitivních dovedností** hra procvičuje postřeh, smysl pro detail, komplexnost vnímání, paměť, řečové schopnosti. Rozvíjí tvořivost a fantazii, poskytuje alternativní formy učení, pomáhá získávat nové způsoby řešení problémů.

V rovině **motivačně-volní** trénuje vůli, zlepšuje sebepoznání, častou zpětnou vazbou pomáhá při formování sebepojetí, vyjasňuje rozdíly mezi „já“ a „já-ideál“ především ve hře skupinové.

V oblasti **emocionální** umožňuje hra odreagování silných kladných i záporných emocí, jejichž projevy by bylo ve společnosti potlačováno.

2. VÝVOJOVÉ ETAPY A HRA

2.1. Novorozenecké období a hra

2.1.1. Novorozenecké období

Definovat přesná časová rozmezí tohoto období je složité, v této práci je pojímáno od narození po první měsíc života dítěte. Úkolem práce však není podrobně popsat jednotlivá období, avšak zaměřit se pouze na nejdůležitější znaky a oblasti vztahující se k dětské hře.

O novorozeneckém období se mluví jako o období spánku, které je střídáno krátkými periodami aktivity. Důležitost prvního kontaktu matka-dítě není třeba zdůrazňovat, významný je zejména pro nastartování mateřského chování a synchronizaci s chováním dítěte. Tento vztah by si zasloužil vlastní kapitolu, avšak z prostorových důvodů se mu v této práci nebudu více věnovat.

Jak bylo zmíněno výše, převládající činností dítěte je spánek, který dosahuje délky asi 20 hodin denně. Dle Brazeltona (2011) je **šest základních stavů novorozence**, jehož hlavní činností je dosáhnout kontroly těchto stavů. Mezi tyto stavy patří:

- spánek bez očních pohybů
- spánek s rychlými očními pohyby
- usínání, ospalost
- klidné bdění
- neklidné bdění
- pláč a křik

Co se biologické vybavenosti dítěte týká, disponuje pouze základními **vrozenými reflexy**, kterými jsou reflex úchopový, sací, pátrací, úlekový, kašlací, škytací, zívací, polykací, vyměšovací, tonicko-šijní, reflex chůze a lezení, reflex plantární, Landaův, Vojtův apod., tyto reflexy do tří měsíců od narození vymizí (Šulová, 2010).

Krom reflexů se novorozenec opírá o rozsáhlý repertoár **smyslové výbavy**. Dle Piageta (1951) jsou to právě smysly a lokomotorika, co v tomto období sytí rozvoj kognitivních struktur. Všechny smysly se vyvíjí již v prenatálním období a jejich vývoj je dokončován v prvních týdnech života.

Nejlépe se novorozenci daří zrakově vnímat na vzdálenost asi **25 – 30 cm**. Jeho zorné pole je omezeno jen asi na 20 stupňů do stran od pozorovaného předmětu nebo osoby

a ostrost zraku je asi o polovinu nižší než u dospělého (Sobotková & Dittrichová, 2006). Nejprve novorozenci dělá problémy koordinace obou očí, které je dosaženo v prvních několika dnech či týdnech (Šulová, 2010).

Co se týče **sluchového vnímání**, již od prenatálního období dává dítě přednost některým zvukům před jinými. Nejen, že dítě preferuje vyšší ženský hlas, ale poslední výzkumy také poukazují na dovednost rozpoznání hlasu své matky a jeho preferování před hlasem cizí ženy. Dobře jsou vyvinuty **hmat**, **chuť** i **čich** (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Novorozenec dává celkově přednost **lidským podnětům**, hlavně lidskému obličejí, jeho hlasu a jeho dotykům (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Krom reflexní a smyslové výbavy je zde i motorická aktivita dítěte, která je podle velkého množství autorů omezena na adaptaci na extrauterinní prostředí a je spojena s minimem zapojení svalů. Aktivita novorozence je však stále zajišťována neustálým navozováním rovnováhy mezi libými a nelibými stavy organismu. Tato rovnováha je však stále narušována podněty z okolí (Šulová, 2010).

Piaget (1951) vymezil tuto dobu v rámci senzomotorického období jako **tzv. reflexní stádium**, kdy dochází především k procvičování vrozených reflexů a tím jejich upevnění. Podle něj se tyto reflexy později stávají součástí vyšší činnosti.

Dítě je v tomto období ve fázi tzv. **normálního autismu**, kdy je ponořeno do sebe, stabilizuje své funkce a je zcela zaneprázdněno podněty z nejbližšího okolí a zejména z vlastního těla. Proto v tomto období ani nerozlišuje sebe a matku. Druhý měsíc života dítěte přichází fáze **normální symbiózy**, kdy dítě s matkou tvoří všemocný systém (Mahler, Pine, Bergman, 1985).

Hlavní komunikací dítěte je **pláč**. Je důležité, aby veškeré pokusy o navázání kontaktu byly směřovány do období, kdy dítě bdí, je klidné a spokojené. Tyto periody jsou krátké, ale vyskytují se postupem času čím dál tím více (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Pláč je reakcí na diskomfort – stres, hlad, bolest, ale také reakcí na náhlé změny světla. Na všechno toto dokáže svým pláčem upozornit své pečovatele tak přimět tuto nepohodlnou situaci změnit (Shaffer & Kipp, 2010).

Ovšem mimo pláč se v tomto období objevuje křik, broukání a výskání, které můžeme nazývat **předřečovými projevy**, které mají expresivní funkci řeči, přenos nálad či nácvik hlasových dovedností (Šulová, 2010).

Podněty, které mu poskytují rodiče, nemusí být časté, avšak záleží na jejich kvalitě, která je dána **časovou vyladěností**, kdy matka okamžitě reaguje na projevy dítěte,

konzistencí péče, interakce dlouhodobě zachovávají svůj styl, **synchronizovanost** interakcí a také **emoční vyladění** (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.1.2. Novorozenecké období a hra

Rozhodneme-li se v tomto období mluvit o „herních“ aktivitách, sestávají se většinou z doteků, hlazení, laškování a jsou to spíše aktivity iniciované rodiči. Dítě velmi rádo pozoruje, od třetího týdne je schopno pozorovat své vlastní ručičky. Pozoruje je, ochutnává je (pohyb ruka-ústa) a vzájemně se jich bude dotýkat, toto je mimo jiné důležité při vývoji úchopu (Šulová, 2010).

Dítě stále procvičuje svůj percepční aparát a tím získává stále dokonalejší informace o svém okolí, toto pozorování mu přináší stále větší potěšení (Severová, 1982).

Po narození je sice dítě z větší části zaujato **zvládáním fyziologických nároků** adaptace na nové prostředí (dýchání, termoregulace) a uspokojováním svých tělesných potřeb. Avšak z faktu, že **upřednostňuje lidský obličej** a hlas můžeme soudit, že nebude plně zaujato jen těmito činnostmi. Na pokusy upoutat jeho pozornost však reaguje velmi málo. Tyto pokusy jsou velmi důležité, zájem dítěte postupem času poroste. Lokalizovat tedy počátek opravdové hry je velmi náročné, někteří autoři uvádí, že dítě si jistým způsobem hraje již od narození (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Na kontakt s osobami začíná reagovat specificky lidským komplexním sociálním chováním – upřeným zrakem, zrychleným dýcháním, usmíváním, pohybovou aktivitou apod. Toto chování je znakem, že dítě rozlišuje předměty od osob (Severová, 1982).

V prvním měsíci života jsou pohybové možnosti dítěte velmi omezené. Je důležité, aby podněty k dítěti **nepřicházely pouze z jedné strany**, ale aby byly stimulovány obě strany stejně a dítě otáčelo hlavičku na obě strany (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Jak bylo řečeno výše, v novorozeneckém období jsou stěžejní smysly, proto jsou do interakce s rodiči zapojeny všechny tyto modality – dospělý se dítěte dotýká tváří (hmat), nechává je k sobě přivonět (čich), ukazuje se mu v jeho „pohledu“ (zrak), mluví k němu (sluch), kolíbá ho, houpá ho (kinestetická čidla), nechává se dítětem ochutnávat (chuť) (Šulová, 2010).

Novorozenec je na „hru“ s rodiči připraven pouze krátké časové úseky, je velmi snadno unavitelný (Šulová, 2010).

První hračkou je lidský obličej, dítě je schopno napodobovat mimické reakce svých rodičů, alespoň se o to pokouší, jedná se o zvláštní druh nápodoby, který se vyskytuje již v tomto raném období. Nejdůležitější je kontakt dítě a dospělý, avšak postupem času mohou rodiče dítěti ukazovat hračky, případně je upevnit nad postýlku k pozorování (Sobotková & Dittrichová, 2006).

2.2. Kojenecké období a hra

2.2.1. Kojenecké období

Za toto období je považován první rok života dítěte, avšak názory na periodizaci se velmi liší. Jedná se o období velkých změn, tělo se prodlužuje, kostra osifikuje, nastává bolestivý růst dentice, spánek se zkracuje, rozvíjí se senzomotorická inteligence apod.

V kojeneckém období se rozvíjí zejména **smyslové a motorické** schopnosti. Činnost dítěte není ještě zaměřena k nějakému cíli, pohyby, které dítě provádí, provádí mnohokrát a tato činnost mu poskytuje uspokojení sama o sobě.

Na konci 3. měsíce dítě dospělo k velkému pokroku co se týče zrakové percepce, byl zvládnut mechanismus **akomodace**, který umožňuje ostré vidění. Prodlužuje se tak doba soustředěného pozorování, plynulého sledování pohybujících se objektů, zdokonaluje se také koordinace pohybů očí a hlavy. Vrcholem se stává tzv. zrakem řízené sahání, které je základem pro budoucí manipulaci s okolními předměty (Severová, 1982).

Pozvolná příprava na aktivní úchop je patrná také v živých doprovodných pohybech rukou při spatření předmětu, koordinovaný pohyb rukou směrem k předmětu však přichází až mezi 4. až 5. měsícem. V tomto období již také dítě dokáže odhadnout vzdálenost předmětu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Později dítě poznává, že jeho počínání může být příčinou či podmínkou, zde má své kořeny záměrné chování a na konci devátého měsíce se již dítěti podaří si pomocí přikrývky přitáhnout hračku (Šulová, 2010).

Z hlediska **lokomotoriky** se šestiměsíční dítě již s pomocí přitahuje do sedu a při přidržení v podpaží se vzpírá ve stoje. Jak jsem se zmínila, bez problémů také zvládá uchopování větších předmětů. V osmém až devátém měsíci se dítě samo posadí, v sedu vydrží libovolně dlouho a ani při natáčení nespadne. Když se může něčeho přidržet, dokáže se vytáhnout do stoje. Úchop svým vývojem dospěl k **tzv. klíčkovému úchopu**, dítě je tímto

vybaveno k uchopení i malých předmětů. Dosažení prvního roku života nepřináší tak velké vývojové skoky, dítě dokáže stát bez přidržování, avšak chodí stále za ruku (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Oblast kognitivního vývoje je dle Piageta (1999) v tomto období sycena senzomotorickou inteligencí, proto bych se zde ráda zmínila o této teorii, o kterou se budu v průběhu popisu vývoje hry v tomto období opírat.

Je těžké určit počátek **senzomotorické inteligence**, protože spontánní pohyby a reflexy plynule přecházejí nejprve v naučené zvyky a později v inteligentní jednání. Mechanismy, které tyto přechody zajišťují, jsou dle Piagetovy teorie **asimilace**, která spočívá v přetváření podnětů z okolí dle své povahy, tedy dle svých předem vytvořených struktur a **akomodace**, která je naopak přizpůsobováním se vnějším podnětům (Piaget, 1999).

Senzomotorická úroveň je obdobím, které předchází vzniku řeči. Dítě ještě není schopno pracovat s představami, vypracovává si soubor poznávacích podstruktur, které se později stanou východiskem pozdějších vjemových a intelektuálních konstrukcí. Inteligence je to veskrze praktická, opírající se o vjemy a pohyby bez zásahu myšlení a představ (Piaget & Inhelderová, 1997).

Piaget a Inhelderová (1997) rozdělují kojenecké období do šesti fází, já se nyní budu věnovat prvním čtyřem, zbylé dvě budou uvedeny v souvislosti s obdobím batolecím. V prvním měsíci postupuje vývoj od procvičování reflexů, kdy vzniká cvik – **reprodukční asimilace**, rozšíření reflexního schématu na nové předměty – **transpoziční asimilace**, až k **rozpoznávací asimilaci**, kdy dochází k rozlišování situací.

1. – 4. měsíc je charakteristický **tzv. primárními cirkulárními reakcemi**, koordinací vrozených reflexů a procvičených odpovědí, jedná se o opakování jednou zdařilé reakce, důsledkem je pak posilování dosaženého.

Mezi 4. – 8. měsícem se dítě nachází v období **tzv. sekundárních kruhových reakcí**, kdy se vymaňuje z reflexních mechanismů a používá k nim různé předměty, čím se sekundární kruhové reakce odlišují od primárních. Snaží se znovu provést činnost s předmětem, které předtím dosáhlo jen náhodou.

Primární a sekundární kruhové reakce však ještě nejsou Piagetem považovány za hru, jsou však jejím předstupněm. Hře jsou velmi blízké a pravděpodobně se z nich později hra vyvine (Piaget, 1997).

Do 12. měsíce se koordinují schémata a vytváří se **vztah prostředek-cíl**, dítě také začíná chápat **stálost předmětu v čase**. To je první trvalou komponentu inteligence, která se v čase nemění (Piaget, 1999).

Hlavním komunikačním prostředkem je v tomto období stále ještě pláč, kolem třetího měsíce začíná být křik již méně častý a diferencovanější. Dítě si uvědomuje, že v případě nutnosti se dá takto přivolat pomoc, rozptýlení, pozitivní pozornost či hrové interakce (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Kolem 6. měsíce začíná u dětí experimentace s předřečovou vokalizací. Je patrné, že došlo k vývoji i v řeči pasivní, děti velmi rády naslouchají řeči vždy, kdykoli je to možné (Severová, 1982).

K radikálnímu pokroku v řečovém vývoji dochází kolem devátého měsíce, kdy dítě začíná rozumět jednoduchým výzvám (např. „paci paci“ nebo „udělej pá pá“) (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dítě začíná postupně **odlišovat nejen sebe od matky, ale postupně i své blízké od cizích lidí**. Nemluvíme však zatím o strachu z neznámého, ten se začíná objevovat až mezi 7. a 8. měsícem. Postupným prohlubováním vztahu s nejbližší osobou se zesiluje i strach z cizích osob. V síle a projevu tohoto strachu jsou velké individuální rozdíly, důležité je proto, aby matka poskytovala dítěti jistotu, ale také možnost prozkoumávat nové a méně se tak bát cizího (Sobotková & Dittrichová, 2006).

2.2.2. Kojenecké období a hra

Charakterizujeme-li stručně hru v tomto období, pravděpodobně užijeme slova jako je senzomotorická, explorační, manipulační či procvičovací (Millarová, 1978).

Dle Severové (1982) jsou mezi **druhým a třetím měsícem** aktivity nejčastěji zaměřeny na druhé osoby. Dítě osoby, které jsou s ním v interakci, prozkoumává a dotýká se nepravidelností na nich.

Pokud nebudeme tzv. kruhové reakce považovat za hry, můžeme je chápat jako plynulý přechod k nim (Piaget, 1951).

V tomto období se **délka bdění zvětšuje** a tím přibývá příležitostí pro vzájemný kontakt s rodiči. Doba bdění je individuální, avšak pohybuje se kolem 10 hodin, oproti 6 – 8 hodinám v prvním měsíci (Severová, 1982).

Dítě tráví stále nejvíce času na zádech, **ke konci 3. měsíce už drží hlavičku ve střední poloze**. Postupně se prodlužuje také doba, kterou dítě vydrží na bříšku. Toto všechno tak dává dítěti větší možnosti prohlížet si své okolí a získávat tak nové zkušenosti (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Akomodační schopnosti, které umožňují stále dokonalejší zrakové vnímání okolí, jsou dítětem hojně využívány při častém střídání upřeného dívání se na blízké předměty nebo rozhlížení se po okolí (Severová, 1982).

V tomto období se také dítěti začínají rozevírat ručičky původně zaťaté v pěst, dítě je tedy schopno si hrát zatím ale jen s vlastními prsty (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dotýkání se hraček předchází právě uchopování věcí zrakem, což je doprovázeno živými pohyby rukou. Toto je příprava na skutečný úchop, který ovšem nastává až v pozdějším období (Šulová, 2010).

Koncem třetího měsíce pak dochází k prvnímu osahávání předmětů, které se zprvu projevuje svíráním a rozevíráním prstů na povrchu předmětu (Severová, 1982).

V této době se také zlepšuje **koordinace paží**, dítě je tak schopno dotknout se visící hračky a rozhoupat ji. Vzájemná koordinace paží se dostává také pod kontrolu zraku, dítě je tak schopno se hračky úmyslně dotýkat a později ji také uchopovat, to se děje až ke konci 3. měsíce (spíše déle) (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Experimentace s nožičkami je jedinou skutečnou vývojovou aktivitou. Nic jiného v tomto období samo neprovádí, jiné aktivity se dějí s pomocí dospělého. Lokomoce není v tomto období prioritní oblastí, pokroků dítě dosahuje zejména v oblasti percepce a manipulace (Severová, 1982).

Při hře na zádech se některým dětem na konci 3. měsíce **podaří uchopit hračku oběma rukama**. Nejlépe upoutají pozornost hračky kontrastních barev (černá s bílou nebo barvy v pásmu od oranžové po červenou) nebo hračky vydávající nějaký zvuk, to usnadňuje dítěti pozorování. Pro počátky samostatné hry je důležité, aby dítě mělo hračku nad sebou zavěšenou a mohlo si s ní hrát samo (Sobotková & Dittrichová, 2006).

V průběhu 2. měsíce se u dítěte začíná objevovat **sociální úsměv**, tento významný moment označil Matějček za „epochální“ vývojový pokrok v citovém a sociálním vývoji dětí nejranějšího věku. Dítě jím dává najevo radost, již se nejedná o neuvědomovanou grimasu (Matějček, 1986).

S tím souvisí stále se zvětšující zájem o sociální interakci a začínají se utvářet citové vztahy k druhým lidem. Dle výzkumů Severové (1982) již dítě ve druhém měsíci spolehlivě rozliší lidskou osobu od věcných objektů.

Ve 2. a 3. měsíci ubývá pláče a dítě začíná **broukat**. V prvních 6 – 8 týdnech se zvuky hlasu rozvíjejí do hlásek podobným **samohláskám**, ve 2. – 3. měsíci se více podobají **souhláskám**. Když je dítě schopné vydávat zvuky, začne s nimi experimentovat, hrát si

s hlasem. Učí se při tom řídit melodii, důraz a hlasitost hlasu (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Hra s hlasem je v tomto období velmi oblíbená, rodič by měl proto dítě v této snaze podporovat tím, že mu bude na broukání odpovídat. Když hovoříme s malými dětmi, náš hlas je jiný než při hovoru k dospělým (viz kap. 4.1.).

Právě hra s hlasem slouží od druhého měsíce jako nejdostupnější hračka, je patrná velká výdrž a radost z vytváření zvuků, což poukazuje na velkou míru motivace hrát si a prozkoumávat zvukový potenciál svého hlasového ústrojí (Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

V tomto období je také čas pro rozvíjení sociální hry – dívání z očí do očí, s úsměvy a povídáním. Úsměv slouží jako pozdrav, jako vyjádření radosti z toho, že dítě dospělého vidí (Matějček, 1986).

Ve **čtvrtém a pátém** měsíci života se dítě začíná **natáčet na bok**, na bříško mu musí rodiče stále pomáhat, dítě v této poloze však dokáže vydržet delší dobu, hlavičku zvedá do větší výšky a je schopno přenést váhu z jedné ruky na druhou, může proto sahat pro hračky v jejich blízkosti (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Tím, že se dítěti zvětšuje zorné pole a pole působnosti, začíná ubývat aktivit zaměřených na jednoduché bezobjektové experimentace s ručičkami, dítě se stále více zaměřuje na jiné objekty (Severová, 1982).

Velké vývojové skoky se objevují v **souhře ruka-oko**. Ve 4. měsíci dítě pozoruje svoje ručičky, jedna ruka uchopí druhou, toto je základ pro budoucí uchopování předmětů (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Ve čtvrtém měsíci je hra s prsty jednou z nejčastějších činností dítěte vůbec. Zatím ještě nedokáže samo sahat po předmětech, uchopuje je očima a pokud je to možné tak i ústy (Matějček, 1986).

Počínaje 4. měsícem si dítě také začíná uvědomovat své působení na okolí, přestává proto být jen pasivním pozorovatelem a nově nabyté zkušenosti hojně využívá (Severová, 1982).

S hrou v tomto období také souvisí kontrola pozornosti a její usměrňování. Jestliže se podněty opakují, snižuje se pozornost dítěte a objevuje se nuda. Pozornost dítěte musí být udržována na optimální úrovni s občasnou obměnou podnětů (Matějček, 1986).

V 5. měsíci již začíná provádět první explorační, provádí je stále častěji a jedná se o explorační složitější a složitější. Při těchto exploračních dosahuje dítě největší a nejdelší doby

soustředění. Je to proto, že je k těmto činnostem velmi motivované, protože se jedná o činnosti vývojově důležité, vyplývající z vývojových potřeb (Severová, 1982).

Dítě začíná sahat po předmětech obouruč a o měsíc později již jen jednou rukou. Úchop začíná palmární-ulnární stranou a poté dlaní, ale bez účasti palce. Nejprve se dítě o předmět zajímá jen krátce, později se o ně začíná zajímat aktivněji (třese s nimi, dává je do pusy, kouše je, bouchá s nimi) (Šulová, 2010).

Důležité v tomto období je podněcovat dítě k uchopování hraček a k manipulaci s nimi, při těchto pohybech se procvičuje nejen motorika a vzájemná souhra pohybů rukou pod zrakovou kontrolou, ale i duševní vývoj dítěte. K uchopování podněcujeme tak, že se jemně dotkneme jeho ručičky, což podnítlí dítě k rozevření pěstičky a k uchopení hračky (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Dítě dává přednost barevným předmětům velikosti hrnečku či větší kostky. Jakmile se mu podaří něco uchopit, stává se předmět středem velkého zájmu, dítě je pozoruje, ohmatává a dává do pusy (Matějček, 1986).

V tomto období dítě stále **brouká**, jeho projevy jsou rozmanitější, ale tím největším pokrokem tohoto období je poznatek dítěte, že svým hlasovým projevem dokáže vyvolat určité chování dospělého. Děti v tomto věku si také začínají **povídat samy pro sebe**, když jsou v dobrém rozpoložení. Takto si děti trénují pohyby rtů a jazyka a jejich součinnost s dechovými pohyby a aktivitou hlasivek. Samozřejmě bychom také neměli zapomínat na **zpěv**, ten působí příznivě na vnímání řeči, ale i na citový rozvoj dítěte (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Výše uvedený předřečový rozvoj je závislý na stimulaci, možnosti slyšet v dostatečné míře hlasový projev, ale i na specifickém chování matky či dalších dospělých v rodině. Dospělí obecně dokáží dítěti mluvenou řeč přizpůsobit, vzniká tak tzv. na dítě zaměřená řeč (viz. kapitola 3.1) (Vágnerová, 2005).

V **šestém a sedmém měsíci** se většina dětí **otočí na břicho**, dokáží se v této poloze vytáhnout na natažených pažích a **vzpírat se na otevřených dlaních**. Můžeme si všimnout i **pokrčeného kolene**, jakoby se připravovaly na lezení (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Aktivita v tomto období se zaměřují na lokomotoriku, děti se snaží měnit tělesnou polohu – lezou, plazí se, sedí s oporou (Šulová, 2010).

Příhoda (1977) však experimentaci, která je podněcována zvětšujícími se možnostmi poznávání předmětů právě změnou polohy, nepovažuje za hru, ale za její předstupeň.

V poloze na zádech není hra žádný problém, děti uchopují hračku, **předávají si ji z ruky do ruky** a prozkoumávají ji. Na konci tohoto období dokáží děti hračku uchopit i ze stolu. Na

bříško se v tomto věku děti většinou otáčejí bez problémů, tato poloha je důležitým přechodem k lezení a sezení. Dokáží na hračku jednou rukou dosáhnout, uchopit ji a pak si ji prohlížet (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Toto období můžeme chápat jako vývojový předěl, ze „stabilního“ dítěte, které sice pohybovalo samo sebou, ale nepohybovalo se z místa, se stává dítě pohyblivější. Současně se dítě stává iniciativnějším a více přitahuje pozornost svého okolí (Matějček, 1986).

Stále platí, že se děti snaží poznávat co nejvíce vlastností předmětů, různé vztahy, zejména pak vztah mezi činností a následkem. Za pomoci her lépe rozpoznává **prostorové vztahy**, co je dál, co je blíž, pro co se musí více natáhnout nebo čím si předmět může přiblížit. V tomto období se ale objevuje důležitější rozumová dovednost, a to **uvědomění si existence předmětů i v případě, zmizí-li jim z očí**. Zpočátku se dívají na místo, kde předmět zmizel, později se ho snaží vyhledat (Sobotková & Dittrichová, 2006).

V souvislosti s manipulací také vidíme, že učení postoupilo o krůček dál. Jestliže dítě bere do ruky gumovou hračku, která píská, už se tohoto písknutí obvykle nijak nelekne. Předem totiž očekává, co se stane. Takto začíná hmatatelné poznávání příčin a následků (Matějček, 1986).

Co se týče her v tomto období, je prostor pro **hádanky**, dítěti položíme nějaký předmět na deku, tak, že dítě na předmět nedosáhne, ale na deku ano a pozorujeme, jestli se mu podaří si ho přitáhnout pomocí deky. Představu trvalosti předmětu cvičíme hrou „**kuk**“, při které zakrýváme předmět dekou. Můžeme také dítěti začít ukazovat knížky, nejlépe s jednoduchými obrázky zvířátek, listování a manipulaci s knížkou doplňovat o názvy zvířátek a zvuky, které vydávají. Oblíbenou hrou tohoto období je také „**berany duc**“. Při společných hrách bývají však děti častěji pasivní a raději pozorují (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Okolo **půl roku** můžeme sledovat zvýšenou potřebu intimity, dítě je více mazlivé. V **sedmém měsíci** je velmi patrný odstup od cizích osob a výrazně inklinuje k jedné osobě ze svého okolí, na kterou se více zaměřuje (Matějček, 1986).

Vývoj řeči je v 6. měsíci stále zastoupen **broukáním**, v 7. měsíci již můžeme mluvit o **žvatlání slabik**. Nejdříve se slabiky objevují ojediněle, později začne opakování stejných slabik rychle za sebou, např. „ba-ba-ba-ba“. V řečovém projevu se také začíná objevovat různé **prskání**, které rádi opakují právě tatínkové a děti k tomu často přímo vybízejí. Maminky dítě podněcují spíše k vyslovování slabik. Dítě by mělo dobře vidět na mluvidla svých rodičů, protože se snaží o napodobení. Dochází také k rozlišování **citového zabarvení projevu**, děti vydávají různé zvuky podle svého rozpoložení a stejně tak si toho začínají

všimát i u svých rodičů. Spokojené povídání se také ozývá ráno z postýlky, pokud jsou děti dobře vyspalé a spokojené (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Dá se říci, že dítě se v období od 4. – 8. měsíce vyváženě zaměřuje na poznávání věcných objektů a osob a působení na ně. Interakce v této době bývají ještě většinou krátké. Dle výzkumu Severové se dá předpokládat, že děti v tomto období věnují nejvíce času exploračně manipulačním vývojovým aktivitám a činnostem zaměřeným na osoby (Severová, 1982).

Následuje **osmý až devátý měsíc**, kdy si děti raději hrají na břiše a v případě únavy se samy zvládnou převrátit na záda. Na konci devátého měsíce dokáží být na **všech čtyřech** a některé umí **lézt**, jiné zase dávají přednost plazení na břiše, další se rovnou začnou přitahovat do stoje a přešlapují v něm z nožičky na nožičku. Jsou schopny se dostat z místa na místo a pokud jim to umožníme, rády prozkoumávají okolí. Předměty uchopují jen jednou rukou bez problémů ve všech polohách, přičemž střídají pravou i levou ruku. Ještě raději však předměty házejí na zem a sledují dráhu jejich letu (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Důležité je říci, že hra se v tomto období začíná měnit z nespecifické hry s věcnými objekty na specifickou, jde o proces postupného objevování specifických vlastností předmětů a jejich diferencované užívání. Můžeme to pozorovat při zvýšeném zájmu o detaily předmětů. Toto se nejčastěji děje při napodobování činností denní potřeby. Hra je však do konce prvního roku z větší části stále nespecifická (Severová, 1982).

Za hru lze v tomto období považovat napodobování chování osob v okolí, pro příklad slouží „baby-talk“, gesta, pohyby, funkční hry, kdy již dítě naznačuje použití předmětů pro určitou činnost., např. hřeben přikládá k vlasům (Šulová, 2010).

Dítě si nejen uvědomuje **trvalost předmětu**, ale také **stálost tvaru**, nejprve s tvary kostky a koule, také pozoruje že se nemění ani velikost předmětu, když se od něj oddaluje a přibližuje (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Během osmého měsíce se u dítěte začíná objevovat strach z cizího, který je dán určitým stupněm kognitivního ale i citového vývoje. Začíná rozdělovat na věci známé, bezpečné a věci neznámé, nepřátelské (Matějček, 1986).

Schopnost porozumět řeči se objevuje dříve než dítě vysloví své první slovo. Právě **porozumění řeči** začíná být patrné právě kolem tohoto období (8. – 9. měsíce), začínají reagovat na slova, např. na své jméno nebo zákaz „ne“. Dítě vyslovuje slabiky jasně a opakuje je několikrát za sebou (např. „tatatata“) (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Shrneme-li si hry tomto období, učíme dítě „**pa-pa**“, „**paci paci**“, kdy dítě držíme za ruce a tleskáme s nimi a doprovázíme písničkou „Paci paci pacičky“, dále hru „**vařila**

myšička kašičku“. Oblíbenou hračkou tohoto období jsou kostičky, děti rády staví komíny a následně je bourají. Avšak dávání kostiček na místo je ještě náročnou aktivitou, spíše než hračku pouštějí, hází s ní. Tuto aktivitu mohou rodiče s dětmi cvičit pomocí hry „vezmi a dej“ (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Důležitou hrou pro pochopení trvalosti předmětu v čase je také hra „**bubu-kuk**“ se skrýváním obličejů či předmětu (Šulová, 2010).

Tyto domácí hříčky mají velký význam nejen pro učení se novým pohybovým, řečovým či rozumovým prvkům, avšak toto učení probíhá v radostné atmosféře a vytváří tak v dítěti kladné citové vztahy ke svým nejbližším. Zde je také patrná změna chování, účastní-li se hraní nějaká cizí osoba, není dobré proto děti nutit do předvádění těchto aktivit (Sobotková & Dittrichová, 2006).

V **devátém až desátém měsíci** se děti pohybují již zcela samy lezením a dokáží se také posadit. Stále více se ale staví na nohy, vstávají s oporou, přenáší váhu z jedné nohy na druhou, přešlapují, až začnou pomalými kroky popocházet podél nábytku. Poté si práci samy ztěžují tím, že se staví bez opory a později udělají **první krůčky** (Sobotková & Dittrichová, 2006).

V tomto období se také **zdokonaluje úchop**, pouštění hraček a jejich umístění na určené místo. Opozice palce vůči ostatním prstům je na konci prvního roku již zcela zřetelná, děti zvládají také tzv. **klíčkový úchop** (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Vývoj tohoto úchopu souvisí se zvýšeným zájmem o malé věci, drobečky, korálky, lákají je všechny možné otvory, klíčové dírky, odpadní kanálky apod., dítě do všeho šťourá, všude strká prstíky (Matějček, 1986).

Tento věk je charakteristický tím, že si dítě potvrzuje to, že jeho chování má nějaký následek, rády proto vypínají a zapínají světlo, otevírají a zavírají zásuvky apod. (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Nové období umožňuje dětem předměty **kategorizovat**, dokáží tak dobře vnímat podobnosti a rozdíly (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Žvatlání je stále častější, s věkem dítěte se zvyšuje repertoár vyslovených slabik, jak jsem se již zmínila, dítě nejprve slabiky chrlí za sebou („tatatatata“), až poté je dokáže **zdvojit** („ta-ta“, „ba-ba“), toto zdvojování ještě nemusí mít charakter slova. První slova se začínají objevovat **na konci 1. roku**, bývají jimi jednoslabičná citoslovce nebo zvuky („tú“, „haf“, „ham“) (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Dalším krokem od výše zmíněného opakování slabik je verbální symbolizace, presymbolické a symbolické významy se utvářejí zejména ve hře s rodiči. Verbální symbol je

zpočátku úzce spojen s konkrétním předmětem, nemá funkci reprezentativního symbolu, který by zastupoval celou řadu předmětů na různých úrovních abstrakce (Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

Hra pro dítě vytváří velké množství příležitostí pro shromažďování stále složitějších informací z prozkoumávání prostředí, usnadňuje také proces uvědomění si, že slovo „balon“ zastupuje nejen jeden konkrétní, ale je obecně platné pro všechny další. Na hru se také nahlíží jako na rostoucí schopnost vyjádřit symbolickou myšlenku, symbolická hra se vyvíjí od činností zaměřených přímo na konkrétní předmět k předstíráním a náhražkám za předměty. (Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

Děti mají velkou touhu dávat něco do něčeho, k tomu jim postačí hrneček a pár kostiček. Avšak dítěti stále dělá problém hračku upustit, lépe se mu to daří švihem – něco zahodit, shodit apod. Dítě nemá zájem jen o pohyb, zajímají ho také funkční vztahy. Pokud před ním zazvoníme zvonečkem a pak mu dáme možnost si ho vzít do ruky, pravděpodobně se bude dívat dovnitř, zkoumá, odkud a proč vychází zvuk (Matějček, 1986).

V rámci prozkoumávání také děti rády zdolávají různé překážky (schody apod.), neměli bychom jim v tom bránit, ale pomáhat jim tyto překážky bezpečně zdolat. Některé děti také začínají v tomto období chodit, rodiče své děti k prvním krůčkům vybízejí tím, že je nechávají chodit z náruče do náruče (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Oblíbenou hrou tohoto období je „na honičku“, také různé škádlení, schovávání, „bubu“, „kdo je to?“ – schováme nápadně nějakou věc a dítě ji najde, což vyvolá jeho radostný smích (Matějček, 1986).

V tomto období by dítěti také neměla chybět větší či menší hračka na kolečkách, velmi rády ji před sebou posouvají. Oblíbenou hračkou tohoto období je míč, za kterým se mohou děti honit, motivuje je také k vytahování se do kleku či stoje (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Ze sociálních her typických pro toto jmenujme „**hru na podávání**“, „**paci paci**“ – s plně rozevřenými dlaněmi, objevují se také první krátké říkanky a písničky, kterým dítě zpočátku jen naslouchá, ale v dalších měsících se pomalu začne i účastnit. Děti také začínají označovat předměty ukazováním, většinou se jedná o předměty známé, na které jsou dotázány, dokáží předmět zrakem vyhledat a ukázat na něj prstem. K této činnosti se hodí ukazování zvířátek v knížce, **knihy** slouží také k napodobování dospělých při čtení, tuto nápodobu umožňuje postupující rozumový vývoj. Je důležité, aby mělo dítě k dispozici jak knihy s tvrdými stránkami, tak i ty s měkkými, které jsou pro dítě o poznání náročnější na

manipulaci. Děti se v tomto období také rády pozorují v zrcadle (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Se závěrem **prvního roku** se začínají vyskytovat jednoduché **konstruktivní hry**, konkrétně se jedná o hry, při kterých děti sestavují či montují. Občas se také objeví **tzv. hry zobrazovací**, které jsou plnohodnotnou součástí hry až kolem druhého roku. Jedná se o hry, při nichž děti užívají různého zobrazení reality (Severová, 1982).

Na konci 1. roku také děti rády napodobují řadu jednoduchých činností – telefonování, vaření nebo také užitečné čištění zubů (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Pokud shrneme, jak hra působí na vývoj dítěte v prvním roce života, získáme dle Sobotkové a Dittrichové (2006) tyto nejdůležitější body:

- dítě prostřednictvím hry získává informace o svém prostředí, seznamuje se svým okolím všemi smysly
- hra rozvíjí pohyby dítěte
- hra dává dítěti vhled do vztahů mezi činnostmi a následkem
- dítě také poznává, že je schopno ovlivnit své okolí, vzniká tím pocit vlastní úspěšnosti
- seznamuje se se svým sociálním okolím, rodiči, sourozenci, blízkou rodinou, rozvíjejí se citové vztahy k nim a tím se rozvíjí i celkový citový život dítěte
- v neposlední řadě hra napomáhá k rozvoji řeči

2.3. Batole a hra

2.3.1. Období batolete

V tomto období se stěžejní pokroky dějí v oblasti hrubé a jemné motoriky a také v oblasti řečového vývoje.

Dítě se v tomto období stává samostatnějším, aktivním subjektem, který si je vědom své existence a svých možností. Batole usiluje o sebeprosazení, ale také zjištění svých limitů (Vágnerová, 2005).

Co se týče **hrubé motoriky**, dítě v tomto období začíná chodit a kolem 13. – 15. měsíce je již v chůzi samostatné. Dvouleté dítě rádo běhá a skáče. Před třetím rokem již zvládá jízdu na tříkolce. **Jemná motorika** se v tomto období zdokonaluje v oblasti uchopování, pouštění a manipulování. Pokroky jsou patrné také v pokusech o čmárání, o němž se blíže zmíním v následující kapitole (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Kognitivní vývoj v tomto období je dle Piageta a Inhelderové (1997) ze začátku ve fázi **senzomotorické inteligence**, která je dokončena mezi 12. – 18 měsícem roku života dítěte. Dochází k aktivní experimentaci, dítě je v tomto období velmi zvědavé, jedná se o aktivní a záměrnou akomodaci. Poslední fází senzomotorické inteligence je pak vyhledávání nových prostředků k experimentaci.

Také zde začíná etapa nová, etapa **symbolického a předpojmového myšlení**, která potrvá zhruba od 2 – 4 let. Objevuje se schopnost představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného. V batolecím období dojde k přechodu od užívání předpojmů po užití řeči symbolické (Piaget & Inhelderová, 1997).

Na období symbolického myšlení navazuje dle Piageta (1951) etapa názorného myšlení (od 4 do 7-8 let), kterou se budeme blíže zabývat v následující kapitole neboť spadá do období předškolního.

Předpojmové myšlení můžeme dle Šulové (2010) charakterizovat **finalismem** (z funkce předmětu usuzuje dítě na jeho existenci), **artificialismem** (věci jsou člověkem vytvořeny k nějakému účelu), **animismem** (oživováním předmětů), **fenomenismem** (tvoření kauzálních spojení mezi jevy, které jsou kontinuální v prostoru či času a mají jen zdánlivý vztah) a **dynamismem** (přičítání vůle předmětům).

V polovině druhého roku života dochází k velkému pokroku v řečovém vývoji, dítě začíná chápat **symbolický význam slov**. Tímto pokrokem stoupá počet slov, kterým rozumí a také počet slov, které užívá. Dítě v této době také chápe, že každá věc má své jméno a proto se tak často ptá „Co je to?“. Nejdříve si dítě osvojuje hlavně podstatná jména, dále také slovesa a některá přídavná jména, o něco déle zájmena. Řeč dítěte je zprvu agramatická, období gramatiky se dostavuje na pomezí 2. a 3. roku, kdy také děti většinou již hovoří ve větách (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Co se týče emočního vývoje, strach z cizích lidí z kojeneckého období je vystřídán větší intenzitou **separační úzkosti**, ta se však ke konci 3. roku nemusí objevovat již vůbec. Objevují se také pocity studu, hrdosti, zahanbení, rozvíjí se také schopnost empatie (Vágnerová, 2005).

Důležitým úkolem tohoto období je uvědomění si sebe sama, **utváření vlastního „Já“**. Počátky jsou viditelné již v prvním roce, avšak v období batolete jsou tyto projevy výraznější a členitější. Dokončení této etapy pozorujeme při používání slova „Já“, které se začíná objevovat v průběhu 3. roku, dítě již o sobě nemluví ve třetí osobě. Projevy jsou také viditelné většími konflikty s okolím, **tzv. obdobím vzdoru** (Matějček, 1986).

Shrneme-li si vývoj v tomto období, dochází nejen ke zdokonalování motoriky, ale těžiště se přesouvá k nástupu sémiotické funkce, která se projevuje kresbou, oddálenou nápodobou, výskytem představy, fiktivní hrou, ale hlavně nástupem symbolické a poté i znakové řeči (Šulová, 2010).

2.3.2. Hra v období batolete

Jak jsem výše zmínila, hra v prvním roce života bývá spojena spíše s **lokomotorikou** (pohyb – uchopování, plácání, převrácení atd.) a **senzomotorikou** (cucání, broukání, rachtání). V období mezi 1.-3. rokem je hra zaměřena na zkvalitňování a procvičování senzomotorických schopností (Šulová, 2003).

Hra v tomto období je stále ještě charakterizována jednoduchou manipulací, zvědavým odhalováním základních vlastností věcí, tápavé experimentování apod. Složitější konstruktivní, úkolové a fiktivní hry se objevují až v následujícím vývojovém období (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Motorické hry jsou velice rozmanité, jedná se o hry **lokomoční** (běhání, chození pozpátku, překračování předmětů, vylézání, slézání apod.), **manipulační** (pohyb s kostkami, stavění věže, vkládání do krabice) a **míčové** (kutálení, ke konci období i chytání míče). **Senzomotorické hry** jsou velmi primitivní (pískání na píšťalu, třepání kostkami v krabici, neumělá hra na piano) (Příhoda, 1977).

Výše zmíněné manipulační hry jdou ruku v ruce s vývojem uchopování a s aktem pouštění, který je po dosažení prvního roku jemnější a lépe načasovaný, dítě je tak schopno postavit na sebe dvě kostky. Kolem 18. měsíce je dítě manipulaci s předměty pružnější a postavit věž z kostek pro něj není nijak velký problém. Kolem dvou let je již dítě schopno kostky napodobivě řadit svisle i vodorovně. Tříleté dítě napodobí i složitější konstrukce z kostek a je schopno navlékat přiměřeně velké korálky na provázek (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Mezi 13. a 15 měsícem dochází k postupnému přechodu od her nespecifických k hrám specifickým, kde dochází k využívání specifických vlastností různých objektů a jejich využívání ke hře. Mezi nespecifické stále patří exploračně manipulační hry, které ale občas mají prvky her specifických, např. **hry konstruktivní** (sestavování a zasazování věcí do sebe) či **hra s tvárnými či přírodními materiály** (př. přelévání vody, tvoření z písku) (Severová, 1982).

V tomto rozmezí dvou měsíců je v souladu s kognitivním vývojem dítěte také typické hledání nových způsobů činnosti, systematická explorace, lokomoční hry a experimentace. Jak jsem uvedla výše, konstruktivní hry jsou stále ojedinělé a jednoduché (Šulová, 2010).

Mezi 14. – 15. měsícem se dítě snaží dávat k sobě předměty podle tvaru, zasouvat do sebe duté tyče nebo kostky (Millarová, 1978).

Od 16. do 18. měsíce se dítě nachází v posledním stádiu senzomotorické inteligence, dle výzkumu Severové (1982) je v tomto období patrný postupný pokles exploračně manipulačních aktivit. Nastupující symbolická hra se vzhledem k nedostatečnému kognitivnímu vývoji objevuje pouze ojediněle.

Nyní dochází k rozvoji symbolického myšlení, pro ten je velmi klíčová **odložená nápodoba**, kdy dítě napodobuje činnosti až dlouho po tom, co je u něho spatřilo. Tato nápodoba je velmi důležitá pro rozvoj **fiktivní hry**, např. holčička dává napít z hrnečku své panenky. Dítě již dokáže pochopit, že panenka ve skutečnosti nepije (Vágnerová, 2005).

Základem fiktivní hry je hrové předstírání, které se začíná objevovat na konci 18. měsíce. Dle Piageta (1951) se začne jednat o předstírání až tehdy, používá-li k dítěti k činnostem jiné předměty než bylo zvyklé používat na počátku.

Později nejsou potřeba ani reálné náhražky (již není potřeba medvídek jako náhrada miminka v kočárku), ale jedná se o nepřítomné skutečné předměty nebo také o vymyšlené předměty. Oblíbené je přehrávání denních činností, „hra na maminku a na tatínka“ nebo „hra na obchod“. Můžeme se také setkat s imaginárním přítelem dítěte (Millarová, 1978).

Tato postradatelnost reálných předmětů je dána přítomností vnitřního psychického obrazu vzoru, který vzniká interiorizací senzomotorického schématu. Tomuto modelu tedy předchází vlastní napodobení vzoru (Piaget, 1951).

Děti všechny tyto činnosti opakují několikrát, avšak ne se stejným scénářem. Dochází k obměnám, které jim pomáhají zjistit, jak se budou lišit výstupy hry a jaké dějové linie je možno při hře ještě využívat (Lillard, Hopkins, Dore, Palmquist, Lerner & Smith, 2013).

Vše výše uvedené značí nástup **symbolické hry**, batole již není plně vázáno na realitu, užívá symbolů, jako zástupců nepřítomných objektů. Krom vztahu ke kognitivním procesům a jejich vývoji, má také tato hra emotivní hodnotu, dítě může prostřednictvím symbolické hry přizpůsobovat prostředí svým potřebám a vyrovnat se tím s tlakem, který je na něj okolím vyvíjen. Při této hře je dítě pánem a příběh je takový, jaký ho chce mít (Vágnerová, 2005).

Dle výzkumu Severové (1982) je většina vývojových aktivit (33%) v tomto období vázána na řečové aktivity a na druhé osoby (37%). Děti se tedy v tomto období nejvíce

zaměřují na rozvoj řeči ve vztahu k druhým osobám, kdy již řeč používají jako hlavní komunikační prostředek.

Této vývojové potřebě pomáhá zejména slovní označování předmětů, kdy matka ve hře s dítětem méně pojmenovává předměty, avšak více komentuje společné činnosti a hříčky. Řeč je v této souvislosti více využívána expresivně k vyjádření emocí při vzájemném škádlení, zpívání, říkankách, ale i pokynech a příkazech (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Prostřednictvím hry můžeme povzbuzovat vývoj řeči také za pomoci knížek, nad kterými si povídáme, pojmenováváme a jednoduše vysvětlujeme, co se na obrázcích děje. Zpíváme si spolu a všechny činnosti, které má rádo, doprovázíme komentářem. Spojit aktivitu se slovem je pro dítě snazší než přijmout prosté pojmenování předmětu (Matějček, 1986).

Ve vztahu k druhým osobám se v tomto období vyskytují separační reakce, při kterých má hra velký význam, ta nejen odvede pozornost dítěte, ale pokud se dítě již nachází v symbolické fázi myšlení, může v této rovině nabýt přesvědčení, že situaci samo kontroluje (př. stará se o panenku, vyšetřuje ji) (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Při sociálních hrách se v tomto období rozvíjí zejména žertování, které se objevuje kolem 2. roku a je založeno na absurdním pojmenování objektů či na spojování neadekvátních objektů s neadekvátními funkcemi (Severová, 1982).

Kolem druhého roku začíná dítě navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku a ve stejné době se začíná objevovat **paralelní hra**, teprve v následujícím roce začíná mít prvky **spolupráce** nebo také **soupeřivosti** (Langmeier, Krejčířová, 2006).

I v tomto období mají stále své místo **konstruktivní hry**, které jsou sice vzácné, ale např. technika stavění z kostek je dokonalejší. Dítě je však velmi schopné v destrukci, rádo trhá papíry, boří stavby z kostek, láme různé věci apod. Oblíbené je brouzdání ve vodě, stříkání vodou, umývání, dělání rybníčků, hry v potoce, pouštění lodiček apod. Voda je velmi význačným prvkem při hře dítěte. To stejné by mohlo platit i pro písek, jehož využití je opět velmi široké a proto je také každé předškolní zařízení vybaveno pískovištěm (Příhoda, 1977).

Děti v tomto období také milují hračky, které napodobují skutečné věci – hry na obchod při kterých používají skutečné zboží, domečky pro panenky s miniaturním nábytkem, modely domů (Šulová, 2010).

Hlavním úkolem dospělých je zajistit, aby měly děti k dispozici dostatečný výběr různorodých hraček – hračky, které evokují k napodobivým hrám (kuchyňky, železnice apod.), zvukové hračky (zejména hudební nástroje). Čím jsou hračky jednodušší, tím více povzbuzují dětskou tvořivost – umožňují použití rozmanitějším způsobem, mezi tyto hračky patří kostky, vystřihování, oblečení na převlékání, hraní divadla, patří sem také oblíbené

materiály jako je písek a voda, tyto materiály, ač jsou málo oblíbené u dospělých, podporují relaxaci, u málo obratných dětí nevzbuzují tyto materiály tenzi, protože se jedná o materiály velmi poddajné, které nekladou odpor a poskytují uvolnění (Rezková, 2010).

Začíná se objevovat kresba, která má v tomto období podobu spíše **čárání** s nahodilým výsledkem. Dítě v tomto období zajímá spíše samotný proces kreslení než výsledek. Více se o kresbě zmíníme v další kapitole věnované hře předškolního dítěte.

Pracuje s různými materiály, učí se třídit, stavět, navlékat. Pomocí hry se připravuje na činnosti související se **samoobsluhou** (nalévání vody, oblékání panenek, ukládání panenek ke spánku, vozí kočárek apod.). Všechny hry v tomto období zaměřuje na své nejbližší (rodiče, sourozence), oblíbenými činnostmi jsou vyprávění, říkadla, zvuky, povídání, společné čtení (Šulová, 2003).

2.4. Předškolní dítě a hra

2.4.1. Období předškolního dítěte

Toto období trvá od 3 let do 6 nebo 7 let, horní hranice je dána nástupem do školy, kterým je toto období ukončeno. Jedná se o období aktivity, iniciativy dítěte, zvědavosti a hry.

Můžeme říci, že v tomto období dochází ke zdokonalování, pohyby se zpřesňují, dítě je pohyblivější, jemná motorika je přesnější, nabývá také na samostatnosti – svlékání, oblékání, obouvání apod.

Co se týká kognitivního vývoje, dítě je dle Piageta (1951) na začátku tohoto období ve fázi **symbolického myšlení**, které se v tomto věku uzavírá a na konci tohoto období, jak je zmíněno v předchozí kapitole, je dítě schopno nápodoby, fiktivní hry, užívání symbolů, řeči apod. Stěžejním stadiem v tomto věku je tzv. **předoperační**, ve kterém dítě nejdříve využívá **konkrétních operací**, ty jsou stále závislé na názoru – zejména na vizuálním tvaru, myšlení nepostupuje podle logických operací, je stále velmi vázáno na skutečnost a až poté na **operace abstraktní**.

Myšlení dítěte je v tomto období charakteristické **centrací** (ulpívání na percepčně nápadným znaku), **egocentrismem** (ulpívání na subjektivním názoru, opomíjení jiných), **fenomenismem** (důraz na určitou, zjevnou podobu světa), **prezentismem** (vázanost na přítomnost, aktuální potřeby), **magičností** (tendence pomáhat si při interpretaci fantazií),

arteficialismem (specifický způsob výkladu světa – někdo jej udělal) a **absolutismem** (každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost) (Vágnerová, 2005).

Na začátku tohoto období je výslovnost dítěte ještě nedokonalá, avšak to na konci šestého roku vymizí. S přibývajícím věkem se i větná stavba stává složitější. Dítě umí pojmenovat základní barvy, odříká číslice do deseti, ale vlastní početní operace si dítě osvojuje až ve školním věku (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Veškeré tyto pokroky využije předškolák při osvojování **norem**, protože to úzce souvisí s tím, do jaké míry je těmto normám schopno porozumět. Jejich dodržování je spojeno s emocionálním vývojem, dítě při nedodržení norem prožívá pocity viny nebo naopak pocity spokojenosti při jejich dodržování. S emocionálním rozvojem také souvisí identifikace dítěte s **pohlavní rolí**. Různí autoři, různé názory, ale většinou se mluví o věku čtyř let, kdy dítě ví, že je jeho pohlavní identita neměnná (Gillernová, 2010).

Protože se jedná období velké aktivity, dítě více než kdy jindy potřebuje **pocit bezpečí** a stabilního zázemí, které mu dodává pocit jistoty a energii ke zkoumání a objevování a s tím související **potřeba sociálního kontaktu**, společenského uznání, identity a **seberealizace**. V tomto období se také formují **základní citové projevy** (Šulová, 2010).

Ke konci předškolního období jsou děti schopny kontrolovat a **ovládat** své prožitky, dovedou některé emoce i skrývat, tato schopnost je velmi ovlivněna předchozí zkušeností dítěte, zejména působením dospělých. V tomto období je ale důležitější své emoce regulovat, zejména zvládat agresivní projevy, svůj vztek a zlost (Gillernová, 2010).

2.4.2. Předškolní dítě a hra

„V předškolním období je hra vázána především na role, činnosti, pohybové aktivity, kontakty s vrstevníky.“ (Šulová, 2003, oddíl C 1.1., s. 6)

Vzhledem k tomu, že se nacházíme v tzv. období hry, kdy se vykytuje celá řada různých her, které Příhoda (1977) rozdělil do následujících skupin:

- **Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní)** – experimentační (tahání, kousání), lokomoční (skákání, běhání), lovecké (honičky), agresivní a obranné (škádlení, zápasení), sexuální (milostné zápasení, laskání, dvoření), sběratelské
- **Hry senzomotorické** – dotykové (uchopování, cumlání), motorické (házení, manipulace s předměty), sluchové (bubnování, trubení, povykávání, pískání), zrakové (prohlížení předmětů, obrázků)

- **Hry intelektuální** – funkční (houpání, přelévání vody, brouzdání), námětové (na listonoše, na lékaře), napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu), fantastické (hovory s vymyšlenou osobou, ošetřování panenky), konstruktivní (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání), hlavolamné a skládací (skládání obrazců), kombinační (šachy, rébusy, křížovky)
- **Hry kolektivní** – soutěživé (míčové, akrobatické), pospolité (turnaje, manévry, hry na klub, hry na školu, táboření, dramatické hry), rodinné (hra na tatínka a na maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou), stolní (karetní, domino)

Dítě je na půl cesty k realismu, velmi živá je v tomto období právě **fantazie**, která je základem tvořivosti a je významnou odlišností od hry batolete, které opakuje a napodobuje denní situace, naopak dítě předškolní si do těchto situací dovymýšlí své vlastní prvky (Matějček, 1986).

Rozvoj jemné motoriky dospěl tak daleko, že je dítě schopno užívat nástrojů – předškolák dovede stříhat nůžkami, řezat nožem, čistit si zuby, malovat tužkou, štětcem (Matějček, 1986).

S rozvojem motoriky samozřejmě souvisí i rozvoj **kresby**. Kresba je funkcí symbolickou, proto její počátek datujeme do období batolete. Kresba prochází určitým vývojem od **presymbolické (senzomotorické) fáze**, kdy batole samo o sobě zajímá proces čarání, ne výsledek, ke kresbě **symbolické**, kdy dochází k zobrazování něčeho konkrétního. (Vágnerová, 2005).

Třileté dítě již ovládá svou ruku tak, že dokáže napodobit čáru jakýmkoli směrem, ovládá i kresbu křížku, o rok později napodobí čtverec a v šestém roce trojúhelník (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Kresba postavy se u dítěte objevuje kolem tří let a dostává se od spontánního čarání k schopnosti namalovat postavu člověka formou tzv. **hlavonožce**. Tato forma prý může odpovídat způsobu vidění člověka malým dítětem – nohy tvoří dominantu, jsou ve výšce obličeje, který se k němu sklání (Šulová, 2010).

Od hlavonožce se kresba postavy posouvá ve 4 až 5 letech ke stadiu subjektivně fantazijního zpracování, dítě v tomto období akcentuje prvky, které jsou pro něj důležité (typické průhledné kresby) k stadiu realistického zobrazení, kdy se kresby stále více podobají skutečnosti (Vágnerová, 2005).

Erikson (1963) nazval toto období obdobím **anticipace rolí**, kdy si dítě „nanečisto“ může vyzkoušet různé role, které by v budoucnu mohlo mít.

Kolem čtvrtého roku nastává zlom v podobě **her s rolemi**, dítě se vžívá do nejrůznějších rolí, přirozeně realizuje činnosti, které k dané roli patří, přijímá vnější znaky role, jako jsou charakteristická gesta, tón hlasu, verbální i nonverbální projevy. Nereprodukuje pouze chování hlavních postav, ale přijímá i zajímavé **vedlejší role**, čímž vytváří další dějovou rovinu příběhu. **Souhra rolí** je vrcholem námětové hry. Dítě se v tomto období naučí dívat na svět pohledem někoho jiného (Koťátková, 2003).

Tyto hry s rolemi jsou součástí **námětových her** a pomáhají dítěti procvičovat budoucí role, vhodná řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí i těch negativních. Mezi námětové hry patří hry na maminku a na tatínka, na školu apod. (Vágnerová, 2005)

Nápodoba je po třetím roce složitější a proto i odraz reality je stále přesnější. Nekopírují však pouze realitu, snadno přejdou ve hry fantastické (Příhoda, 1977).

Dítě dokáže naplňovat ve hře komplexnější příběh po delší časový úsek, hra je obsahově bohatší. Již nenapodobuje jen reálné situace, ale dokáže je modifikovat, je ve hře tvůrčí a vynalézavé. Uspokojuje ho druhým sdělovat, co se ve hře odehrává, odhaluje okolí své nápady (Koťátková, 2003).

Po šestém roce se děti velmi zabývají **pravidly** a také **plánováním** hry, kdy už se hrou samotnou stává sám rozhovor nad hrou. Hledání logických posloupností a dohadování se nad náměty děti velmi myšlenkově vytěžuje, z vymyšlených alternativ a vylepšení mají radost (Koťátková, 2003).

Hry **konstruktivní** nabývají stále na důležitosti a také na složitosti. Starší děti již sestavují různé modely za použití různých nástrojů (provázky, hřebíky, dříví apod.). Velmi oblíbenou hračkou tohoto období jsou stavebnice (Příhoda, 1977).

Se zdokonalováním řeči souvisí i zvýšený zájem o řeč mluvenou, proto roste **význam pohádek**, které pomáhají pochopit skutečné fungování světa, mají jasná pravidla a platí v nich jedno velmi důležité – dobro vždy zvítězí nad zlem, takový svět je pro dítě velmi bezpečný a snadno se v něm orientuje (Vágnerová, 2005).

Děti se prostřednictvím pohádek také učí bát, mohou prožít strach s vnější oporou, u rodičů (Matějček, 1986).

Pokud bychom shrnuli oblíbené hry tohoto období, dostaneme dle Šulové (2003) tyto skupiny her: **hry námětové** – na vaření, na maminku, na paní učitelku, **hry pohybové** – běhání, schovávání, hry s míčem, jízda na kole, **hry konstruktivní** – zatloukání hřebíků, bublifuk, stavění kolejí, prozkoumávání přístrojů a **hry skupinové** – stavení tajných bunkrů, lezení, prolézání. Podle typu preferované hry můžeme pozorovat jeho předpoklady pro

budoucí vývoj, dítě se ve hře projevuje spontánně a ukazuje tak, co ho baví a pro co má dispozice.

3. SOCIÁLNÍ SKUPINY, VE KTERÝCH HRA PROBÍHÁ

Sociální hra, tedy hra, odehrávající se ve skupině, provází dítě již od období novorozeněte, avšak není to samo dítě, které iniciuje hru, jsou to rodiče, prarodiče, širší rodina, sourozenci, kteří si s dítětem hrají, mazlí se s ním, mluví na něj apod. V této kapitole se budu postupně věnovat skupinám, ve kterých hra probíhá a postupně i specifickým herní situacím v těchto skupinách.

Dospělí i vrstevníci jsou významným prostředkem dalšího rozvoje. Rozvoj a podpora sociálního a citového života se děje jeho stimulací citového a kultivací jeho projevů. **Stimulací** rozumíme záměrné vytváření podmínek a podnětů rozvíjejících prožitky dítěte. **Kultivací** pak záměrné vyhledávání a osvojování přiměřených projevů emocí, tím, že dětem nabízíme vzory, nabízíme jim různé alternativy chování s různými důsledky, mluvíme s nimi, vysvětlujeme a stimulujeme je k tomu, aby sami s námi o svých prožitcích hovořily. Rozhodně není vhodné dětem jejich prožitky vyvracet, či jim je zakazovat. Důležitá je zde empatie a akceptace (Gillernová, 2010).

Je zajímavé se zaměřit i na to, jak jednáme s dítětem. Neumíme pomáhat dítěti v učení tak, že mu nastavujeme tzv. biologické zrcadlo, zvyrazňujeme chování dítěte a vysíláme toto chování zpět k dítěti. Tím si dítě uvědomuje, co dělá a své chování podle toho upravuje (Matějček, 1986).

Všechny tyto skupiny, které jsem do teď zmínila, poskytují dítěti **vzory a modely**, které dítě napodobuje. **Učení napodobou** poskytuje dítěti široké množství prvků pro naučení. Děti se od nás učí ať chceme nebo ne, pozorují, jak se radujeme, jak komunikujeme, jak se hádáme, jak tyto hádky posléze napravujeme. Na druhou stranu **učení sociálním zpevněním** je založeno na odměnách a trestech sociální povahy – nesouhlas, odmítnutí, ignorování, odepření projevů sympatie apod. I zde platí, že odměny jsou efektivnější než tresty, což nejvíce platí v oblasti citového vývoje (Gillernová, 2010).

3.1. Rodičovská dyáda

Není na místě zde popisovat důležitost přítomnosti obou rodičů, to je velmi dobře známo. Ráda bych zde však popsala, jak se při hře oba rodiče uplatňují, jaké jsou úkoly rodičů při hře.

Hra se v průběhu vývoje mění a zejména na dospělých je, správně odhadnout **vývojovou úroveň** dítěte tak, aby mu poskytovali vhodné podněty, nepřetěžovali je nadměrnými požadavky nebo naopak neměli požadavky příliš nízké. I když jsou na to rodiče od přírody vybaveni, nerozpoznají to vždy správně. Vhodné je vycházet ze hry, kterou dítě dobře zná a ovládá ji. Do takové hry vkládáme něco nového, neznámého, něco, co bychom dítě rádi naučili. Dále je potřeba brát ohled na individuální zvláštnosti dítěte a také dětem svět co nejvíce přiblížit, pomoci jim mu dobře porozumět. Neznámé a nesrozumitelné totiž v dítěti způsobuje strach a ten brání správnému duševnímu vývoji (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Vzhledem k tomu, že hra je hlavní činností dítěte raného věku, je důležité, aby si s dítětem hráli oba rodiče, odpovídá to vývojovým potřebám dítěte a také je tento fakt důležitý proto, že se hra matky a otce od sebe v jistých aspektech liší, o tom se zmíním blíže v následující podkapitole.

Rodičovská dyáda má v první řadě základní význam pro formování **pohlavní identity**. Dítě se velmi zajímá o chování rodičů, potřebuje je vidět při každodenní interakci rodičů obou pohlaví (Šulová, 2010).

Dítě si svou potřebu, být jako rodiče, uspokojuje právě prostřednictvím hry, kdy přebírají roli dospělého, která je jim za jiných okolností nepřístupná (Vágnerová, 2005).

Z toho, že se matka dítěti v prvních měsících více věnuje, protože je na mateřské dovolené, nevyplývá, že by otcové byli ke svým dětem méně citliví než matky. Otec je k chování svého dítěte citlivý podobně jako matka a dokáže své chování dítěti přizpůsobit (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Samozřejmě modifikujeme i naši řeč, mluvíme **vyšším hlasem** (přibližně o tři půltóny), náš hlas má **větší rozsah**, mluvíme **pomaleji**, užíváme **krátkých slov** a častěji je **opakujeme**, užíváme více **citoslovcí**, **zvolání** nebo **přezdívky**. Lépe tak upoutáme pozornost a udržíme dítě lépe bdělé. Nejedná se v žádném případě o monolog, ale o rozhovor, dochází ke střídání mluvení a naslouchání. Dospělý také napodobuje řeč dítěte, tím u něj podporuje rozvoj řeči (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Rodiče citlivě reagují na jakoukoli iniciativu kojence, dokáží rozpoznat jeho aktuální připravenost k reagování, naučí se předvídat, kdy musí dítěti pomoci a co dokáže naopak

zvládnout samo. Tímto se vyhnou přehnané stimulaci a poskytují dítěti jen takové podněty, které jsou v souladu s jeho momentálním stavem (Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

Herní interakce mezi dětmi a rodiči podněcují sofistikovanější hru a pravděpodobně i zlepšují kognitivní schopnosti dítěte na delší dobu. Účast rodiče při hře také zvyšuje úroveň symbolické reprezentace ve hře dětí, rodiče hru obohacují, činí ji zajímavější a delší (Slade, 1987 podle Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

Při hře jsou děti rodiči podněcovány k tomu, aby opakovaly, vyjadřovaly a zpracovávaly symbolická témata, rodiče si s dětmi hrají tak, aby děti mohly snadněji pozorovat a učit se od nich.

Toto můžeme dobře ukázat právě na zmíněné symbolické hře, rodiče ji v období, kdy dítě začíná zvládat řeč (9 – 18 měsíců), podporují třemi způsoby (Hope-Graff a Engel, 1996 podle Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004):

- vzájemným napodobováním
- nasměrováním pozornosti dítěte na hlavní význam symbolů
- verbálním zdůrazňováním symbolů

Dítě tedy nejprve symbolickou hru rozvíjí pouze se svými rodiči, později se začíná osamostatňovat a pak začne symbolickou hru používat i v samostatné hře, proto je účast rodiče při počátcích rozvoje symbolické hry velmi důležitá.

Způsobem hry, který si rodiče zvolí, u svých dětí také nevědomě budují genderové schéma jednotlivých činností. Např. když otec se svým synem často pracuje na zahradě, ale nedělá s ním domácí práce, syn si práci na zahradě spojí s mužskou rolí (Lindsey & Mize, 2001).

Protože se při studiu literatury setkávám s velkou řadou upozornění a zmínek o tom, že rodiče se sami nějakým způsobem naladí na potřeby svého dítěte, rozhodla jsem se zařadit do své práce i zmínku o **intuitivním rodičovství**. Z prostorových důvodů se tomuto fenoménu ale nebudu věnovat podrobněji. Intuitivním rodičovstvím rozumíme situace, kdy pečovatel v komunikaci s kojencem modifikuje své chování směrem k dítěti, aniž by si to uvědomoval a dělal to záměrně. Tyto dispozice mají svůj adaptační význam a pravděpodobné psychobiologické predispozice (Papoušek, 2004).

3.1.1. Porovnání specifik hry matky a otce

Hra matky a otce se ve velké řadě znaků shoduje, odlišnosti herní situace jsou však velmi zajímavé a ukazují, jak moc je při hře potřebná přítomnost obou rodičů.

Matky bývají v užším tělesném kontaktu se svými dětmi, více dítě chovají, usmívají se na něj a více na něj také hovoří (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Na hru svého dítěte nejčastěji odpovídají buď na stejné nebo na vyšší úrovni, než byla předcházející hra dítěte, tím hru posouvají na stále sofistikovanější úroveň (Bornstein et al., 1996 podle Dittrichová, Papoušek, Paul et al., 2004).

Otcové jsou naopak ráznější, aktivnější, preferují pohybové hry. Stejně jako matka, i otec dokáže na chování svého dítěte reagovat jako zrcadlo, avšak může reagovat na jiné projevy a tím u dítěte posiluje rozvoj jiných dovedností (Vágnerová, 2005).

Otcové jsou výbornými průvodci při hrách, kde se řeší nějaký problém např. vkládání tvarů do otvorů, podporují je ve výpravách do vzdálenějších míst, kde to děti ještě neznají. Tímto otec dítě učí zvládat náročnější situace, ukazuje, že neznámé neznamena nebezpečné (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Mimo jiné v dětech podporují rozvoj samostatnosti a poskytují jim užitečné zkušenosti pro jejich budoucí vztahy s vrstevníky. Mezi ně například patří iniciace fyzických a bojových her, podněcují je ke zvládání nových situací, vedou děti k dodržování pravidel a učí je spoléhat na své vlastní síly (Le Camus & Zaouche-Gaudron, 2000).

Mezi maminkami a tatínky existují také rozdíly v řeči, oba sice řeč intuitivně dítěti přizpůsobují, ale jak jsem již zmínila, matka na dítě mluví více a častěji, řeči dítěte také lépe rozumí. Otec ve své mluvě užívá více neznámých slov, řeč s otcem je tedy pro dítě více namáhavá a má tedy kladný vliv na řečový rozvoj dítěte, protože je dítě nuceno se více snažit (Sobotková & Dittrichová, 2006).

Kontakt s otcem je tedy pro dítě celkově **náročnější** a tyto zvýšené nároky působí kladně na vývoj dítěte. Otec je také označován za most do společnosti, kdy představuje přechod prvního pevného vztahu matka-dítě ve vztah matka-dítě-otec (Sobotková & Dittrichová, 2006).

3.2. Sourozenci

Sourozenci slouží jako zdroj sociální zkušenosti, děti jsou s nimi ve styku často více než s dospělými. Vzájemná interakce se sourozenci slouží jako přechod mezi rodiči a vrstevníky, dítě na ně může přenášet zkušenosti naučené v interakci s rodiči a zároveň si je tím vyzkoušet v jiném kontextu a zjistit, jak jsou účinné (Vágnerová, 2005).

Mimo to se také sourozenci navzájem učí vyvážené reciprocitě ve vztazích, rovnováze mezi podporou a osobní autonomií. Podle některých autorů se také v interakci se sourozenci vytváří sebevědomí, významným faktorem pro tento rozvoj je neustálé vzájemné srovnávání vlastních schopností a to se děje často právě v rámci hry (Mikulíková, 2004).

Starší sourozenec se projevuje více vůdcovsky, asertivněji, celkově dominantněji. Mladší sourozenec projevuje zájem o jeho chování, sledují jejich činnosti, více pozornosti věnují jejich hračkám. Naopak starší sourozenec mladšího učí (Šulová, 2010).

Již ve věku 8 – 10 měsíců jsou patrné projevy citového připoutání dítěte k sourozenci. Výzkumy ukazují, že při odchodu sourozence z místnosti je dítě zneklidněno, naopak při jeho návratu je viditelná radost (Mikulíková, 2004).

Zájem o aktivní partnerství se v herních aktivitách projevuje u dětí starších 18 měsíců, tato snaha však není zaměřena jen na osoby starší (napodobování starších sourozenců), ale také na mladší sourozence, snaží se k nim chovat pečovatelsky a altruisticky (Vágnerová, 2005).

Bratři a sestry vytvářejí kontra-kulturu se specifickými rysy a hodnotami, které jsou uzavřené před dospělými a rozvíjejí tak zralejší myšlení a sociální interakci díky vzájemné sourozenecké blízkosti a stupni důvěrnosti. (Šulová, 2010)

3.3. Širší rodina – prarodiče

Širší rodinou budu v této kapitole chápat zejména prarodiče dítěte. Ti poskytují dítěti také určitý vzor a často také vzor náhradní v případě dysfunkce rodičovské dyády.

„Prarodiče vnášejí do interakce s dítětem tvořivost, uvolněnost, cit nezatížený bezprostřední zodpovědností za vývoj dítěte. Domnívám se, že role prarodičů se projevuje zvláště v některých vývojových obdobích dítěte, kdy rodiče často sami neunesou množství explorační energie, a to na konci období batolete a v době předškolního věku“ (Šulová, 2010, s. 159).

Prarodiče jsou často těmi, kteří svým vnoučatům nastavují **tzv. biologické zrcadlo** trpělivěji než vlastní rodiče, dělají po dětech a s dětmi to, co dělají ony. Opakují donekonečna jednu hru, dokud dítě samo chce, povídají si s nimi dětskou řečí, zkrátka dělají všechno, co dětem na očích vidí.

Nejedná se pouze o vztah jednostranný, dítě prarodiči poskytuje také pozornost, které se jim od vlastních dětí nedostává. Dává svým prarodičům pocit sounáležitosti, životního kontinua, smysluplnosti života (Šulová, 2010).

Často jsou to právě prarodiče, kdo nastupují jako první sociální pomocná či ochranná instituce, není-li v rodině něco v pořádku. Nahrazují tak a plní role matky a otce v rodině. Zajímavé je i to, že samy děti babičku s dědečkem vnímají jako ty, kteří by se mohli ocitnout na místě rodičů (Matějček & Dytrich, 1997).

3.4. Vrstevníci

Významnou skupinou, ve které se odehrávají herní aktivity, jsou vrstevníci. Jsou důležití zejména okolo druhého roku věku, kdy děti nastupují do předškolních zařízení, avšak tato hranice se stále posouvá.

Obecně lze říci, že se vztahy mezi vrstevníky odehrávají v různorodých rejstřících pokrývajících afektivní, kognitivní i sociální rozměry vývoje. Jsou motorem učení, překonávání problémů, poskytují dítěti podmínky pro vytváření jeho subjektivní zkušenosti (Beaumat, 2003).

Je důležité zmínit, že i novorozenci jsou ovlivněni vrstevníky, toto můžeme pozorovat při **tzv. skupinové nákaze**, kdy dítě začne plakat, protože pláče dítě v jeho blízkosti. Počet kontaktů s vrstevníky roste mezi 6. a 12. měsícem, dítě v tomto období rozlišuje mezi vrstevníky rodinnými a mimorodinnými (Šulová, 2010).

„Kolem dvou let začíná většina dětí navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku, i když tyto vztahy i za nejprůzračnějších okolností zůstávají dlouho ve stínu vztahů k dospělým. Vzájemná interakce dětí ve druhém roce života je zprvu omezena na krátké výměny pozornosti, tahanice o různé věci, ale i podávání věcí či neumělé pokusy o utišení. Kolem dvou let se objevuje paralelní hra a teprve ve třetím roce začíná mít hra stále častěji ráz spolupráce či soupeřivosti“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 82).

Skutečná kooperativní hra se zřídka kdy vyskytne do třetího roku věku, děti jsou schopny kooperativní hry s narůstajícím věkem, do té doby tedy převládá hra paralelní. Avšak

již mezi 19. a 25. měsícem si můžeme všimnout tendence převládání sociálního kontaktu s partnerem, aneb co dělá jedno dítě, je vždy nějak ovlivněné činností druhého (Millarová, 1968).

Předškolní dítě je schopno navazovat kontakty s vrstevníky, tento kontakt má zcela jiný charakter než kontakty se sourozenci, kamarády si dítě do jisté míry vybere samo. Vybírá si děti podobné samo sobě a zpravidla stejného pohlaví. Sociální atraktivitu dítěte zvyšuje vlastnictví zajímavého předmětu, přitažlivý vzhled, veselé, přátelské a aktivní projevy chování. Tato přátelství jsou krátkodobá a často se mění (Gillernová, 2010).

Po šestém roce bývá námětová hra velmi bohatá, má svoji logickou posloupnost, děti se na hru velmi těší a plánují si obohacování děje. Při této hře se velmi rozvíjí **vzájemná komunikace** mezi dětmi – argumentace, vysvětlování, ale také naslouchání druhému a vzájemné sdělování nápadů, zážitků a spolupráce (Kořátková, 2003).

Děti se v interakci s vrstevníky učí řadu sociálních dovedností – respektovat práci druhého, střídat se, rozdělit si úkoly, posilují také některé osobnostní a kognitivní charakteristiky jako je vytrvalost, pozornost, odolnost vůči frustraci, realistický odhad vlastních schopností a dovedností, zodpovědnost za své chování (Rezková, 2010).

Během hry se dítě učí chování ve skupině, učí se pochopit vztahy, přijímá pravidla skupin, učí se prohrávat i vyhrávat a také se učí různým strategiím chování a řešení konfliktů a problémů. Získává pohled na sebe sama prostřednictvím ostatních. Učí se vyrovnávat se s tím nebýt akceptováno vrstevníky. Tento kontakt s vrstevníky je vůbec prvním a dochází ke němu právě prostřednictvím hry, tyto první kontakty jsou stěžejní zejména první skupinovou zpětnou vazbou a informacemi o sobě, které dítěti podává právě vrstevnická skupina. Nejde vždy o zkušenosti příjemné, ale je dobré tyto negativní zkušenosti získat v tomto období, kdy ještě vrstevnická skupina není tak nekompromisní jako později na vyšších stupních (Šulová, 2003).

Kromě výše uvedeného se musí naučit jednu velmi důležitou dovednost do budoucna – musí se naučit mnohým taktikám a praktikám společenských vztahů, ale musí se osvědčit i jako spolupracovník a kamarád. To obnáší naučit se poznávat povahové vlastnosti druhých dětí, hodnotit jejich počínání a přizpůsobovat jim své chování (Matějček, 1986).

3.5. Instituce – předškolní zařízení

O předškolních zařízeních by se toho dalo jistě napsat mnoho, zejména bych zde mohla uvést klady a zápory těchto zařízení. Já se ale stručně zmíním o specifické hře v předškolním zařízení a osobu učitelky, která dítě v tomto zařízení provází.

Důležité je říci, že v případě umisťování dětí do předškolních zařízení je citové pouto matka-dítě zachováno, dítě je samozřejmě podrobováno určité zátěži. Obecně však můžeme říci, že děti umístěné do předškolních zařízení a děti v rodinách se vývojově neliší (Šulová, 2010).

Učitelka v předškolním zařízení je významným dospělým v životě dítěte, je autoritou. Jistě nemůže mít s dítětem tak hluboký citový vztah jako rodiče, může však využít své profesní dovednosti k tomu, aby správně dítě rozvíjela ve všech oblastech. Velkou výhodou je zde skupina dětí, která poskytuje zcela jiné prostředí pro rozvoj než je tomu doma mezi úzkým kruhem rodinných příslušníků. Skupina vrstevníků je pro dítě cvičným prostředím pro ověření svých nabytých dovedností (Gillernová, 2010).

Neměli bychom si ovšem představovat, že pouze řízená hra v předškolním zařízení je pro dítě rozvíjející a je tou jedinou, které by se děti v institucích měly věnovat. Výzkumy se přiklánějí k tomu, že volná hra dává dítěti prostor pro rozvoj, zejména pro rozvoj řečových schopností (Fekonja, Marjanovi & Kranjc, 2005).

Specifickým druhem hry v těchto zařízeních jsou **hry interakční**, ty představují efektivní výchovné postupy, kterými dospělí mohou působit na chování a prožívání dítěte. Cíle takových her se zaměřují na efektivní utváření psychosociálních dovedností dětí, na rozvíjení prožívání a přiměřené projevoování citů a na rozvíjení vzájemných vztahů mezi dospělými a dětmi i dětmi navzájem. Velkou výhodou těchto her je, že neexistuje vítěz a poražený, důraz je kladen na proces, např. při společné kresbě nás více než estetický výsledek zajímá to, jak spolu děti spolupracovaly a jakým způsobem. Důležité je s dětmi posléze mluvit o tom, jaké pocity hru provázely, jaká činnost byla a co to pro ně znamenalo, opět bez konečného hodnocení, pouze s akceptací (Gillernová, 2010).

Současná předškolní zařízení poskytují dítěti věkově smíšenou skupinu, toto je pro mladší i starší děti jednoznačně přínosná skutečnost:

Starší děti se mohou zapojit do pomáhajících činností. Užívají si obdiv mladších a zároveň mu mladší děti poskytují skupinu, ve které hledá útočiště, neuspěje-li ve skupině stejně starých.

Mladší děti se ve společnosti starších dětí vyvíjejí rychleji, mají příležitost hrát si složitěji a tím pro ně přínosněji. Pozorují a inspirují se hrou starších dětí, učí se podřizováním se i dominantní roli. I když se do hry nezapojí, pozorováním starších dětí při hře se kvalita jejich hry průběžně ovlivňuje (Kotátková, 2003).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. NÁVRH VÝZKUMU

4.1. Úvod

Praktická část svým tématem navazuje na část teoretickou, zejména na část specifik herní situace v předškolním zařízení. Cílem bude zjistit specifika herních aktivit dětí podle věku, ve kterém byly umístěny do předškolního zařízení.

Teoretickým východiskům práce je věnována předchozí část, víme tak, jaká hra je v jakém vývojovém období dominantní a pro jaké oblasti vývoje je hra důležitá.

Pro tyto účely jsem se rozhodla navrhnout výzkum, který bude kombinovat oba přístupy – jak **kvantitativní**, kdy bude nejprve rodič dítěte podroben standardizovanému rozhovoru, jehož výsledky budou kvantifikovány, tak **kvalitativní** – hlavní důraz bude kladen na pozorování herních interakcí v předškolním zařízení a její analýze vzhledem k věku, ve kterém bylo dítě do předškolního zařízení umístěno.

Mluvíme zde o předškolním zařízení, které je sice určeno především pro děti předškolního věku (3 – 6 let), ale v současné době bývají do těchto institucí umisťovány i děti mladší (cca od 1,5 roku), tento fakt budí otázky, které se týkají vlivu umístění dítěte takto brzy do předškolních zařízení na jeho budoucí vývoj.

V souvislosti s tímto tématem nás budou nejvíce zajímat, zda existují rozdíly mezi herními aktivitami dětí umístěnými do předškolního zařízení v jednom roce a např. ve čtyřech letech?

Tento výzkum může přinést nové informace ohledně palčivého tématu věku, ve kterém je nejvhodnější umístit své dítě do předškolního zařízení. Zanechává brzké umístění do instituce trvalé změny na osobnostních rysech dítěte?

4.2. Hypotéza

Vzhledem k tomu, že velké množství konkrétních specifik herních situací bude vyplývat z průběhu dlouhodobého pozorování, stanovila bych pouze obecné nekonkrétní hypotézy, které nechávají větší prostor pro modifikaci výzkumných cílů:

- H0: Neexistuje souvislost mezi věkem, ve kterém bylo dítě umístěno do předškolního zařízení a herními aktivitami v rámci předškolního zařízení.
- HA: Existuje souvislost mezi věkem, ve kterém bylo dítě umístěno do předškolního zařízení a herními aktivitami v rámci předškolního zařízení.

4.3. Popis výzkumné metody

Pro zjištění základních informací o rodinném prostředí dítěte bude využit **strukturovaný rozhovor**, ve kterém nás budou zajímat tyto otázky:

- věk rodičů
- vzdělání rodičů
- zaměstnání rodičů
- místo bydliště
- úplnost rodiny
- počet sourozenců
- v kolika letech bylo jejich dítě umístěno do předškolního zařízení
- oblíbené hračky jejich dětí, jak dlouho je má apod.

Tyto informace budou posléze kvantifikovány a budou sloužit zejména k rozdělení dětí do skupin podle věku umístění do předškolního zařízení. Děti budou rozděleny do dvou skupin, ve skupinách budou vždy děti zhruba stejného věku a stejného věku umístění do předškolního zařízení. Z těchto informací mohou postupem času vyplynout i další faktory ovlivňující hru, které by bylo zajímavé pozorovat (např. vliv zaměstnání rodiče na hru dítěte).

Poté můžeme přistoupit k samotnému pozorování a analýze herní interakce dětí v předškolním zařízení.

Pozorování je zásadní vědecká metoda, která umožňuje popis sledovaného jevu, jeho vývoj, změny, závislost na vnějších podmínkách a musí splňovat určité podmínky, musí být cílevědomé, plánovité, systematické, řízené a kontrolované. Pozorovatel může být zastoupen technikou, např. videokamera (Nakonečný, 2000).

V tomto případě bychom také přistoupili k nahrazení pozorovatele videokamerou a herní interakce bychom natočili. Analýzu videozáznamu by provádělo více výzkumníků, abychom ji zpřesnili.

Problém představuje výběr kategorií pozorování, tato selekce není vždy jednoznačná. Můžeme se vydat cestou molekulárního přístupu, kdy si vybereme malé jednotky k pozorování a ty popisujeme, což vede k větší přesnosti. Nebo naopak můžeme volit molární přístup, pak pozorujeme větší, komplexnější jednotky (Ferjenčík, 2000).

Vzhledem k teoretické části práce se budeme soustředit na specifické druhy her vyskytující se v období od 5 – 6 let. Budou jimi dle Příhody (1977) tyto kategorie her:

- **Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní)** – experimentační (tahání, kousání), lokomoční (skákání, běhání), lovecké (honičky), agresivní a obranné (škádlení, zápasení), sexuální (milostné zápasení, laskání, dvoření), sběratelské
- **Hry senzomotorické** – dotykové (uchopování, cumlání), motorické (házání, manipulace s předměty), sluchové (bubnování, trubení, povykování, pískání), zrakové (prohlížení předmětů, obrázků)
- **Hry intelektuální** – funkční (houpání, přelévání vody, brouzdání), námětové (na listonoše, na lékaře), napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu), fantastické (hovory s vymyšlenou osobou, ošetřování panenky), konstruktivní (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání), hlavolamné a skládací (skládání obrazců), kombinační (šachy, rébusy, křížovky)
- **Hry kolektivní** – soutěživé (míčové, akrobatické), pospolité (turnaje, manévry, hry na klub, hry na školu, táboření, dramatické hry), rodinné (hra na tatínka a na maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou), stolní (karetní, domino)

Pokud si zvolíme metodu přímého pozorování v přirozených podmínkách musíme počítat s tím, že nikdy nemůžeme zajistit zcela stejné podmínky situace pro každé pozorování, na druhou stranu se však vyhneme umělým podmínkám v laboratoři. Děti by měly znát hračky v předškolním zařízení stejně dobře jako hračky doma.

Otázkou je také doba, po kterou bude dítě natáčeno – můžeme se setkat s tím, že dítěti bude trvat než si na novou situaci zvykne a než si začne hrát jako obvykle. Proto budeme preferovat delší časové úseky natáčení.

Samozřejmostí je anonymita a informovaný souhlas rodičů s natáčením jejich dětí.

4.4. Analýza proměnných

Na výzkum působí mnoho proměnných, těch, které ovlivnit můžeme – závislé proměnné a těch, které ovlivnit nelze – nezávislé proměnné.

Mezi nezávislé proměnné může patřit:

- Prostředí, ve kterém se pozorování bude odehrávat. To je však pro děti přirozené a dobře známé.
- Co však zcela jistě pozorování ovlivní, bude přítomnost pozorovatele, proto budu zvažovat užití videokamery při záznamu herního chování.

Mezi závislé proměnné může patřit:

- Výsledky výzkumu by mohly ovlivnit konkrétní problémy, které se v tu dobu odehrávají uvnitř rodiny.
- Také je třeba uvažovat aktuální stav dítěte, jeho emoční naladění, ale také zdravotní stav.
- Denní provoz předškolního zařízení, každá instituce má svůj program, který se jen těžko bude přizpůsobovat výzkumu.
- Osobnost pozorovatele se všemi faktory a charakteristikami, které mohou pozorování a zejména jeho analýzu velmi ovlivnit.

4.5. Výzkumný soubor

Výzkumným souborem budou děti v předškolním zařízení, předpokládaný věkový interval se bude pohybovat mezi 5 a 6 lety věku dítěte. Děti bych pro lepší odlišení rozdělila na základě úvodního dotazníku dle věku na dvě skupiny:

- děti, které byly do předškolního zařízení umístěny velmi brzy tj. v 1 – 2 letech
- děti, které byly do předškolního zařízení umístěny až v pozdějším věku tj. ve 4 – 6 letech

V těchto skupinách budou vždy děti stejného věku a děti, které byly do předškolního zařízení umístěny ve stejném věku.

Výzkum by pravděpodobně probíhal na území hlavního města Prahy z důvodu největšího počtu předškolních zařízení. Raději bych oslovovala soukromá předškolní zařízení, na která mám více kontaktů a také častěji přijímají děti mladší.

Co se týče počtu respondentů, vzhledem k tomu, že se jedná o kvantitativní výzkum, poměrně časově náročný, bylo by lepší se přiklonit k počtu okolo 10 dětí, nejlépe 5 chlapců a 5 dívek.

4.6. Diskuze

Již z kapitoly o analýze proměnných vyplynulo několik zajímavých námětů pro diskuzi, o kterých je třeba při výzkumu uvažovat a které mohou poskytnout náměty pro další výzkumníky.

První náměty se týkají prostředí, ve kterém pozorování bude probíhat. Přestože se jedná o pozorování v přirozených podmínkách dítěte, mohou nastat určité rušivé vlivy, které mohou narušit průběh pozorování. Děti může rozrušit přítomnost pozorovatele či videokamery, mohou se cítit nejisté, tím může být narušena běžná herní aktivita a mohou být zkresleny výsledky pozorování.

Také se může stát, že pozorování bude rušeno běžným provozem předškolního zařízení (např. podávání jídla, procházky apod.). stejně tak může být hra ovlivněna vybavením, které je dítěti dostupné a tím, jestli dítě hračky zná nebo ne. Dítě umístěné do školy později než dítě ve skupině s brzkým věkem umístění, by mohlo znát hračky a prostředí předškolního zařízení méně dokonale. Tento fakt by mohl jeho hru významně ovlivnit.

Dále pak také předpokládám omezený počet předškolních zařízení, které dítě přijmou již v jednom roce, takto malé děti přijímají spíše soukromé školky, ve kterých bude také pravděpodobně probíhat i tento výzkum.

Na tento fakt také navazuje rozdíl mezi dětmi umisťovanými do státních a soukromých předškolních zařízení. Výzkum by tedy měl probíhat pouze v jednom typu těchto zařízení. Zajímavé by také bylo pozorovat rozdíly mezi herními interakcemi dětí v soukromých a státních předškolních zařízeních.

Náš výzkum může velmi ovlivnit i to, jestli dítě vyrůstá v úplné nebo neúplné rodině, proto bych zkoumala interakce dětí pouze z rodin úplných. Herní interakce dětí jsou ovlivněny nejen tím, zvažovat musíme také emoční klima, výchovné styly rodičů apod.

Analýza pozorování či analýza videozáznamů s sebou nesou také velké množství proměnných, které by mohly vyvstat až po natočení záznamů, např. špatná slyšitelnost apod. Výsledky může velmi ovlivnit osobnost pozorovatele a všechny faktory na jeho straně.

Je nutno říci, že velké množství námětů pro diskuzi vyplyne až ze samotného realizování výzkumu.

4.7. Závěr výzkumného projektu

Tento výzkum by mohl přinést poznatky k palčivému tématu brzkého umístování dětí do předškolních zařízení a otázek nad věkovou hranicí tohoto umístování, které není pro dítě nijak škodlivé, sužují a zajímají nejen rodiče dětí, ale i odbornou veřejnost. Skrze hru, jako přirozenou činnost dítěte, bychom mohli vypořádat důležité znaky, které by alespoň částečně mohly poskytnout odpovědi na tyto otázky.

ZÁVĚR

V rámci této práce jsme představili základní informace o hře, zejména se pokusili vymezit tento pojem pomocí blízkých pojmů, pojmenovali základní znaky a charakteristiky hry. Stěžejní část obsahuje čtyři vývojová období – novorozence, kojence, batole a předškolní dítě a hru v těchto obdobích. Třetí část je věnována skupinám, ve kterých hra probíhá a jejím specifikům při hře. V poslední části byl navržen výzkum, zabývající se specifiky hry v závislosti na věku umístění do předškolního zařízení.

Na závěr je nutno shrnout to, co prostupuje celou mou práci a to fakt, že hra působí na všechny složky osobnosti a nepůsobí na ně jen v dětství.

Z výše uvedeného textu vyplývá, že se uplatňuje v různých oblastech vývoje dítěte. Jde ruku v ruce s kognitivním vývojem, pomáhá rozvíjet paměť, velkou úlohu hraje v řečovém vývoji, podle výzkumů rozvíjí tvořivost a fantazii, pomáhá objevovat nová řešení problémů, napomáhá sebepoznání, dává dítěti zpětnou vazbu o jeho chování, poskytuje dítěti prostor pro relaxaci a odpočinek či odreagování kladných i záporných emocí.

Tato práce dává základní přehled o hře v raném období života dítěte a zdůrazňuje tak její důležitost a nepostradatelnost pro budoucí vývoj našich dětí.

LITERATURA

1. Bakalář, E., & Kopský, V. (1987). *I dospělí si mohou hrát*. Praha: Pressfoto vydavatelství ČTK.
2. Beaumatin, A. (2003). Vztahy mezi dětmi (jejich místo v současném výzkumu a jejich přínos pro psychický vývoj dítěte). In: Šulová, L., & Zaouche-Gaudron, C. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. (pp. 214-225). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
3. Berne, E. (2011). *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál.
4. Brazelton, T., & Nugent, J. (2011). *Neonatal behavioral assessment scale*. London: Mac Keith Press. Retrieved from: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action>
5. Dittrichová, J., Papoušek, M., & Paul, K. (2004). *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada.
6. Erikson, E. H. (1963): *Childhood and society*. Norton, New York.
7. Fekonja, U., Marjanovič Umek, L., & Kranjc, S. (2005). *Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development*. *Studia Psychologica*, 47(2), 103-117.
8. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
9. Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spanish journal of psychology*, vol. 14(issue 02), pp. 608-618. DOI: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9.
10. Gillernová, I. (2010). Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (pp. 125 - 139). Praha: Portál.
11. Košťátková, S. (2003). Pohledy na komunikaci učitelky mateřské školy v několika rovinách. In: Šulová, L. *Problémové dítě a hra*. (A 2.4 pp. 3-20). Praha: Josef Raabe.
12. Le Camus, J., Zaouche-Gaudron, Ch. (2000): Otec a socializace nejmenších. *Psychologie dnes*, 1, 16-18.
13. Lillard, A., Hopkins, E., Dore, R., Palmquist, C., Lerner, M., & Smith, E. (2013). Concepts and theories, methods and reasons: Why do the children (pretend) play? Reply to Weisberg, Hirsh-Pasek, and Golinkoff (2013); Bergen (2013); and Walker and Gopnik (2013). *Psychological Bulletin*, vol. 139(issue 1), pp. 49-52. DOI: 10.1037/a0030521.

14. Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001). Contextual differences in parent--child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44(3), 155-176. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/225370679?accountid=35514>
15. Ling-Ling Tsao. (2002). How much do we know about the importance of play in child development? *Childhood Education*, 78(4), 230-233. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/210385012?accountid=35514>
16. Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1985). *The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*. London: Karnac Books. Retrieved from: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10497211>
17. Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1997). *Radosti a strasti prarodičů, aneb, Když máme vnoučata*. Praha: Grada.
18. Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
19. Mikulíková, L. (2003). Sourozenecké konstelace a jejich vliv na vývoj osobnosti. In: Šulová, L. *Problémové dítě a hra*. (B.19. pp. 3-24). Praha: Josef Raabe.
20. Millarová, S. (1978). *Psychologie hry*. Praha: Panorama.
21. Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
22. Oaklander, V. (c2003). *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp.
23. Papoušek, M. (2004). Intuitivní rodičovství. In: Dittrichová, J., Papoušek, M., & Paul K. Chování dítěte raného věku a rodičovská péče. (pp. 77-99). Praha: Grada.
24. Piaget, J. (1999c1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge. Retrieved from: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10017405>
25. Piaget, J. (1966). *Psychologie intelligence*. Praha: SPN.
26. Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
27. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (2010). (Editor Václav Mertin, Ilona Gillernová). Praha: Portál.
28. Shaffer, D., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth.
29. Sobotková, D., & Dittrichová, J. (2006). *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. Praha: Grada.
30. Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky I: Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

31. Rezková, V. (2010). Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (pp. 53 - 77). Praha: Portál.
32. Severová, M. (1982). *Hry v raném dětství: Studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia.
33. Šírová, E. (2010). Psychologie pro učitelky mateřské školy. In: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (pp. 93 - 107). Praha: Portál.
34. Šulová, L. (2003). Hra a její znaky. In: Šulová, L. *Problémové dítě a hra*. (C 1.1, pp. 2-8). Praha: Josef Raabe.
35. Šulová, L. (2003). Hra v raných vývojových etapách. In: Šulová, L. *Problémové dítě a hra*. (C 1.2 pp.) Praha: Josef Raabe.
36. Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
37. Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. Praha: Portál.
38. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. V Praze: Karolinum.
39. Vygotskij, L. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
40. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (Editor Václav Mertin, Ilona Gillernová). Praha: Portál.